المناهج الدراسية

عناصرها و أسسها و تطبيقاتها

الدكتور / صلاح عبد الحميد مصطفى



المناهج الدراسية
عناصرها وأسسها وتطبيقاتها

المناهج الدراسية

عناصرها وأسسها وتطبيقاتها

الدكتور

صلاح عبد الحميد مصطفى



ص. ب: ١٠٧٢٠ ـ الرياض: ١١٤٤٣ ـ فاكس ٤٦٥٧٩٣٩
المملكة العربية السعودية ـ تلفون ٤٦٥٨٥٢٣ ـ ٤٦٤٧٥٣١

ردمك : ٩ - ٤٦٧ - ٢٤ - ٩٩٦٠



﴿ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً ﴾

«صدق الله العظيم» [المائدة: ٤٨]

المحتويــات

إهــــداء

إلى روح والــدي الطاهرة .....

وفاءً بحقــه وعرفاناً بفضله.....

مقدمــــة

الحمــد لله رب العــالمــين والصــلاة والسلام علــى سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجميعــين، وبعـــد،،

تعتـبر التربية والتعليم من أهم الوسائل التي تتخذها المجتمعات المعاصرة في إعداد أجيالهـا البشرية وتحقيق أهـدافهـا وآمانيها وحل مشكلاتها، ولقد أولت المجتمعات العربية في الآونة الأخيرة اهتماما كبيراً بالتربية والتعليم حيث رصدت الأموال الكثيرة، ووفـرت الـطاقات البشرية المؤهلة للعمل في المدارس والمعاهد والجامعات، وأنشأت المراكز والهيئات المتخصصة للإستفادة من نتائج دراساتها وأبحاثها في تطوير التعليم، واهـتـمـت بعقــد المؤتمــرات المحلية والعــربية والعــالمية المتخصصـــة في قضـــايا التعليم ومشكلاتــه.

والمناهج هي الترجمة العملية لأهداف التربية والتعليم وخططها واتجاهاتها في كل مجتمـع، ولذلك أصبحت دراسة المنهج وتطويره عملية جوهرية يجب أن تعتمد على أسس سليمـة، تأخـذ بالاتجـاهـات الـتربـوية المعاصرة، وتراعي حاجات المجتمع وتطلعاته، وقيمه الإسلامية الأصلية.

والمنهج بمفهومه الحديث وسيلة تستخدمها التربية والتعليم لتحقيق أهدافها، وهو بناء نظامي يتكون من عناصر، وله مدخلات، وتتم من خلاله عمليات، تنتهي إلى مخرجات تتمثل في المتعلمين الذين نعدُّهم بمستوى معين لخدمة أنفسهم ومجتمعهم، والتكيف مع واقع الحياة بمستجداتها المتنوعة.

ولقد أصبحت دراسة المناهج الدراسية من مطالب إعداد المعلم العصري، حيث أنه لا يستطيع أي منهج دراسي مهما بلغت كفاية تخطيطه وإعداده أن يحقق أهدافه،

مالم يتفهم المعلم الذي يقوم بتفيذه الأسس والمباديء التي قام عليها، ومالم يتمكن من معالجة هذا المنهج في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه، ومالم يكن قادراً على نقد المناهج وإبداء الرأي فيها.

إن كل ذلك يسهم بشكل كبير في إعداد المعلم العصري القادر على المشاركة الفاعلة في المدرسة العصرية، من أجل مجتمعه وأبناء وطنه.

ولعل الشعور بأهمية المناهج الدراسية، وقيامي بتدريسها عدة أعوام دراسية، هو الذي دعاني إلى التفكير في تأليف هذا الكتاب وقد حاولت قدر استطاعتي أن أركز فيه على الأساسيات، وأبتعد عن الإسهاب والتكرار الممل والإيجاز المخل.

فإلى المهتمـين والمشتغلين ببنـاء المنـاهـج الدراسية وتطويرها، وإلى القائمين على تنفيذهـا في مدارسنـا العربية، وإلى طلاب كليات التربية وكليات المعلمين في عالمنا العربي أقدم هذا الكتاب، والله أسأل أن يُنتفع منه في تحقيق الغايات المنشودة من التربية العربية من أجل مستقبل مشرق، ونحن على مشارف القرن الحادي والعشرين...

وعلى اللــه قصــد السبيـل،،

القاهرة في: ربيع الأول ١٤٢٠هـ
يوليـو ١٩٩٩م

المؤلـف
دكتور صلاح عبد الحميد مصطفى

الفصل الأول

تطور مفهوم المنهج المدرسي

يتضمن هذا الفصل :

أولا : المفهوم القديم للمنهج .
ثانيا: المفهوم الحديث للمنهج .
ثالثا: المنهج الخفي أو المستتر.
رابعا: المنهج والخبرة المربية .

الفصل الأول
تطور مفهوم المنهج المدرسي

تمهيـــد :

التربية مهمة أساسية من مهام المجتمع، وواجب هام من واجباته، فكيان المجتمع، واستقراره، وتقدمه، يتأثر بما يبذله لتربية أفراده.

وتعتبر المدرسة من أبرز المؤسسات التي تقيمها المجتمعات لتربية الصغار والشباب التربيه الصحيحة التي تسهم في إعداد المواطن القادر على أن يكون له دور في إحداث التطور.

ويشكـل المنهـج الـترجمـة العملية لأهـداف الـتربية المـدرسية وخططهـا واتجاهاتها فـي كل مجتمـع.

والمنهج الحديث يجسد ويترجم الفكر التربوي والإجتماعي إلى واقع تعليمي معين، ومن ثم فإنه يتحدد بها لدينا من مفهوم واضح عن معنى التربية المطلوبة لهذا المجتمع وطبيعتها ووسائطها التربوية ومصادرها. . . الخ.

وتشتق المنـاهـج الحـديثـة: أهـدافهـا، ومحتـواها، وتنظيهاتها، من الفكر التربوي الاجتماعي، الـذي يستمد من عقيدة المجتمع، وثقافته، وطموحاته، وتصوره العام للكون والإنسان والحياة.

ومن هنـا فقد أصبح تخطيط المنهج وتنفيذه يتطلب الإجابة عن أسئلة مثل: ماهي طبيعة المجتمع الذي سيوضع المنهج له؟ ماهي طبيعة الإنسان الذي سيقدم المنهج له؟ ماهي الحياة؟ ماهـو الكـون؟ ماهي طبيعة المعرفة؟ وماهي الأهداف العامة والخاصة لتدريس المادة التعليمية؟ ما المحتوى المناسب الذي يترجم تلك الأهداف إلى واقع في حياة التـلاميذ؟ ما الـطرق التـدريسية المنـاسبـة التي تثير فعالية التلاميذ للتعلّم؟ ما الأنشـطة والوسائل التي تسهل عملية التعلم؟ ما الأسـاليب التي نستطيع بواسطتها أن نتعرف على مدى تحقيق تلك الأهداف؟

ولقد تأثر مفهوم المنهج ومحتواه على مر العصور وفي مختلف المجتمعات بعدة عوامل من أهمهـا:

١ ـ الأفكار السائدة في المجتمع حول الإنسان والكون والحياة.
٢ ـ التطورات الاجتماعية والاقتصادية؛ وما يستتبعها من تغيرات حول دور الإنسان في الحياة وتمكينه من التكيف معها.
٣ ـ التقدم العلمي والتكنولوجي، وما يحدثه من تغيرات في القيم والمفاهيم الاجتماعية.
٤ ـ النظريات التربوية والنفسية المرتبطة بطبيعة الإنسان وكيفية تعلمه؛ وما تحدثه من تغيرات في مجال التربية والتعليم.

وبسبب هذه العوامل وتغيرها، فقد شهد المنهج المدرسي تطوراً كبيراً من القديم إلى الحديث، ويمكننا تتبع هذا التطور وأثره على الممارسات التربوية في المدرسة قديماً وحديثاً.

أولا: المفهوم القديم للمنهج

لقد كان المفهوم القديم للمنهج متأثراً بالنظرية القديمة في التربية، والتي تركز على تنمية الجانب العقلي للإنسان أو جانب المعلومات والمعارف التي تقدمها المدرسة لتلاميذها في شكل مجموعة من المواد الدراسية، ولذلك كان ينظر إلى المنهج قديما بأنه..

«مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية» أصطلح على تسميتها بالمقررات الدارسية أو «مجموع الموضوعات الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ في مادة معينة» في صف دراسي معين، فمجموع موضوعات الرياضيات ـ مثلا ـ في الصف الأول الثانوي يطلق عليها منهج الرياضيات، ومجموع موضوعات اللغة العربية يطلق عليها منهج اللغة العربية... وهكذا.

وقد جاء هذا المفهوم الضيق للمنهج كنتيجة طبيعية للفكر التربوي القديم الذي اعتبر المعرفة محور عملية التربية والتعليم وغايتها، لأنها الوسيلة الأساسية لتنمية العقل الإنساني، كما أنها حصيلة التراث الثقافي والخبرة الإنسانية، وأن هذه الخبرة وذلك التراث ينبغي الحفاظ عليهما، ونقلهما من جيل إلى آخر.

ومن هنا فإن المفهوم القديم للمنهج اقتصر على المعلومات والمعارف التي تتضمنها المواد الدراسية، واعتبرها غاية في ذاتها، وكان اهتمامه بالتلميذ اهتماماً جزئياً.

ولقد كان المفهوم الضيق للمنهج يمثل اتجاها عاما متفقاً عليه، ومستخدما في المؤسسات التعليمية حتى أوائل القرن العشرين، ومازال شائعا حتى الوقت الحاضر في

بعض الـدول وخـاصة تلك التي لم تحقق تقدما ملحوظا في الحياة، ولم تتح لها الفرصة للإفـادة من الـدراسـات والبحـوث الـتربـوية والنفسية التي شملت مختلف جوانب العمليـة التعليميـة.

وقـد أدى التقيد بهذا المفهـوم للمنهج إلى عدة مشكلات أو عوائق كان لها أثرها في تخلف الـتربـية والـتعليم، وفي تكـوين الإنسـان غير المتـوازن، ومن أبـرز تلك المشكـلات مايلـي:

١ ــ الـتركيز على جانب العقـل في الإنسـان، وإهمـال الجانب الجسمي والوجداني والمهاري والاجتماعي، مما أدى إلى تكوين إنسان غير قادر على استثمار جميع طاقاته في المواقف الحياتية المختلفة.

٢. ــ انصب اهتمام العملية التعليمة على إتقان المواد الدراسية، باعتبارها غاية في ذاتها وبغض النظر عن جدواها في حياة المتعلم، وقد أدى ذلك إلى:

أ ــ استـبعـاد كل نشـاط يمـكن أن يمـارسـه التلميذ ويسهم في تنمية مهـاراته الحـركيـة.

ب ــ اقتصر دور المعلم على تبسيط المادة الدراسية ونقلها إلى عقول التلاميذ، وقد ترتب على ذلك قصور في دور المعلم، وعدم قدرته على الإبداع.

جـ ــ اكتسب الكتاب المدرسي أهمية كبرى، لكونه المصدر الوحيد للمعرفة، وأهمـل ماعـداه من مصـادر المعـرفة، وخاصة البيئة بما فيها من مثيرات مختلفة، ومواقف متباينة يتعلم منها التلميذ كثيراً، بل قد يتعلم منها أكثر مما يتعلم من الكتاب المدرسي.

٣ ــ اقتصرت العملية التعليمية على داخل المدرسة، ومن ثم انعـزل المنهج عن البيئة بكـل ما فيهـا، ومعنى عزلـة المنهـج أنـه لم يهتم بمشكـلات البيئة أو بجوانبها المختلفـة، وبتعبـير آخـر لم تقـدم المشكلات السائدة في البيئة إلى التلاميذ كي يدرسوها، ومن ثم يكونوا قادرين فيما بعد على الإسهام في حل تلك المشكلات.

٥ ــ ركزت العملية التعليمية على المعرفة النظرية وأهملت الجوانب التطبيقية التي تقوم على الحس المرتبط بالجسد، بل واقتصرت المعرفة على أدنى مستوياتها وهو الحفظ أو التذكر وأغفلت المستويات العليا كالفهم والتطبيق والإبداع والابتكار.

٦ ــ إقتصر دور التلميذ على الحفظ والتسميع، مما أدى إلى سلبيته وعدم قدرته على استخدام ما تعلمه في المدرسة وتطبيقه بالنسبة لمواقف الحياة الأخرى.

٧ ــ عدم الاهتـمام بميول وحـاجـات ومشكلات التلاميذ، لأن الاهتمام بها يشغل المدرسة عن وظيفتها الأساسية، وهي تنمية العقل، وربما كان ذلك نتيجة لنظرية أفلاطون والتي جعلت العقل سيد الجسم.

٨ ــ اقتصرت طرق التـــدريس على طريقـة واحـدة هي طريقـة الحفظ والتسميع، وأهمـلت الـفــروق الفــردية بين التـــلاميذ، نتيجــة إعــطائهم مواد دراسية واحدة للجميع.

ومن هنـا نستـطيع أن نرى كيف أخفقت العملية التعليمية في ظل المفهوم القديم للمنهـج الـذي جعـل المعـرفة محوره وأغفل التلميذ والمجتمع وارتبط بالماضي أكثر من ارتباطه بالحاضر والمستقبل، الأمر الذي أدى إلى تطـور مفهوم المنهج من مفهومه القديم الضيق، إلى مفهومه الواسع الشامل أو الحديث.

ثانيا: المفهـوم الحـديث للمنهـــج:

بسبب الانتقادات التي وجهت إلى المفهوم القديم للمنهج والممارسات التربوية التي ترتبت على ذلـك المفهـوم، وكذلك ظهور بعض العوامل والأفكار والنظريات التربوية والنفسية، فقد تطور مفهوم المنهج وأخذ مفهوماً حديثاً لم يكن له من قبل، وأصبح ينظر إلى المنهج على أنه «مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخلها وخـارجهـا بقصـد مسـاعدتهم على النمو الشامل، وعلى تعديل سلوكهم» أو «مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلُّم أو تعديل في سلوكهم يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية». أو «جميع الخـبرات المخـططة التي توجـدها المدرسة لمساعدة التلاميذ على بلوغ النتاجات التعليمية إلى أقصى درجـة تمكنهم منها قدراتهم». ويؤكد التعريف الأخير على أمرين هامين هما: الفروق الفردية بين التلاميذ بحيث ينمون إلى الدرجة القصوى التي تسمح بها قدراتهم وامكاناتهم، وثانيهما النتاجات التعليمية وهي الغاية النهائية لأي منهج.

ونستخلص من التعـريفـات السـابقـة وغيرها أن المنهج بمفهومه الحديث يتضمن مجموعة من المباديء نوجزها فيمـا يلـــي:

١ ــ العناية الشاملة بجميع نواحي نمو المتعلم، مع مراعاة ميول التلاميذ واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وإحداث تغييرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب.

٢ ـ اتخاذ الخبرة أو النشاط كأساس للتعليم والتعلّم، سواء في داخل المدرسة أو خارجها وتحت إشرافها.

٣ ـ الاهتمام بنشاط التلميذ وايجابيته في الموقف التعليمي.

٤ ـ توثيق الصلة بين المدرسة والبيئة بما فيها من مؤسسات تربوية وثقافية وغيرها، فضلا عن تبني مشكلات المجتمع، وإعداد الشباب للحياة داخل مجتمعهم.

٥ ـ اتساع دائرة الأهداف لتشمل الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية بحيث يتحقق النمو المتوازن لدى المتعلم.

٦ ـ اعتبار المنهج ذو أبعاد ثلاثة (متعلم/ معرفة/ مجتمع).

ويسبب الأخذ بالمفهوم الحديث للمنهج اتسمت العملية التعليمية بكثير من الإيجابيات، ومن أبرزها مايلي:

١ ـ ركزت العملية التعليمية أهتمامها على الجوانب العقلية والوجدانية والجسمية في شخصية المتعلم، وذلك لإعداد الإنسان القادر على المساهمة بفعالية في المواقف الحياتية المختلفة.

٢ ـ الاهتمام بالأنشطة التي يقوم بها المتعلم في المواقف التعليمية، مع تنوع هذه الأنشطة، ومناسبتها لقدرات واستعدادات المتعلم.

٣ ـ تنظيم محتوى المنهج من معلومات ومعارف تنظيماً يراعي طبيعة المتعلم وإمكاناته، بقصد تحقيق إيجابيته أثناء عمليتي التعليم والتعلّم.

٤ ـ تنوع طرق التدريس واختيار أكثرها ملائمة للمحتوى، ولطبيعة التلاميذ وما بينهم من فروق فردية، ومساعدة كل تلميذ على النمو بالقدر الذي تهيئه له قدراته واستعداداته.

٥ ـ فقد الكتاب المدرسي جزءاً من أهميته ومكانته، حيث تحول التركيز إلى النشاط الذي يقوم به المتعلم، على أساس أن هذا النشاط هو المصدر الأساسي لاكتساب المعارف والمهارات وتكوين الاتجاهات والقيم والعادات، ولقد أثبتت الدراسات التربوية أن اكتساب المعارف عن طريق النشاط أفضل من التلقين والتحفيظ.

٦ ـ اتسع دور المعلم وأصبح يقوم على تنظيم تعلّم التلاميذ، وتوجيههم وارشادهم ومساعدتهم على نمو قدراتهم واستعداداتهم. وليس على التلقين والتحفيظ، كما كان الحال في ظل المفهوم القديم للمنهج، وتطلب من المعلم لأداء هذا الدور أن يقوم بالواجبات الآتية:

أ ـ التأكد من توفر استعداد التلاميذ للتعلّم.

ب ـ تحديد الأهداف التعليمية على شكل نتاجات سلوكية متوقعة من التلاميذ،

وتخطيط الخبرات والأنشطة التعليمية في ضوء تلك الأهداف، وبمشاركة التـلاميذ، مما يجعلهم إيجابيين أثنـاء التعلّم ويقومون بأنواع مختلفة من الأنشطة تساعدهم على اكتساب الخبرات التعليمية.

جـ ـ استثارة دوافع التلاميذ نحو التعلم.

د ـ تقويم مختلف جوانب النمو لدى المتعلم.

٧ ـ أصبحت البيئة جزءاً لا يتجـزأ من المنهـج المدرسي، بمعنى أن عملية التعليم والتعلّم تعكس حاجات البيئة ومشكلاتها، وتنمي لدى التلاميذ ميولاً واتجاهات نحو بيئتهم وتعدهم إعداداً مناسباً للحياة فيها.

٨ ـ الاهتـمام بحـاجـات التلاميذ ومشكلاتهم، واكسابهم الصفات والقدرات التي تمكنهم من التكيف ومواجهة الحياة.

مقارنة بين المنهج القديم والمنهج الحديث في المجالات التالية

المجـــال	المنهــج القـــديم	المنهــج الحديـــث
طبيعة المنهــج	المقرر الدراسي مرادف للمنهج. ثابت لا يقبل التعديل. يركز على الجانب المعرفي. يهتم بالنمو العقلي للتلميذ. يكيّف التلميذ للمنهج. لا يرتبط بالبيئة المحلية.	المقرر الدراسي جزء من المنهج. مرن يقبل التعديل. يهتم بطريقة تفكير التلاميذ والمهارات التـي تواكـب التطـور يراعي جميع جوانب نمـو التلميـذ يكيف المنهج للتلميذ. يرتبط ارتباطاً وثيقا بالبيئة المحلية والمجتمع.
تخطيط المنهج	يعده الاختصاصيون في المادة الدراسية. يركز التخطيط على اختيار المادة الدراسية. المعرفة وحدة بناء المنهج. محور المنهج المادة الدراسية	يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة. يشمل التخطيط جميع عناصر المنهج. الخبرة وحدة بناء المنهج. محور المنهج المتعلّم
المادة الدراسية	غاية في ذاتها. يبنى المحتوى وفق التنظيم المنطقي للمادة. المواد الدراسية منفصلة. مصدرها الكتاب المدرسي. لا يجوز إدخال تعديلات عليها	وسيلة للنمو الشامل للتلميذ، وأداة لمعالجة مواقف الحياة. يبنى المحتوى وفق التنظيمين المنطقي للمادة والسيكولوجي للتعلم. المواد الدراسية مترابطة ومتكاملة. مصادرها متنوعة. تعدل وفق ظروف التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم.

المجـــال	المنهــج القـــديم	المنهــج الحديـــث
طريقة التدريس	تقوم على التلقين والتحفيظ . لا تهتم بالنشاطات التعليمية . تغفل استخدام الوسائل التعليمية . تسير على نمط واحد .	تقوم على توفير الظروف المناسبة للتعلم . تهتم بالنشاطات المختلفة . تستخدم وسائل تعليمية متنوعة . لها أنماط متعددة .
التلميـــذ	سلبي غير مشارك . يحكم عليه بمدى نجاح حفظه للمادة الدراسية .	إيجابي مشارك في عملية التعلّم . يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف التعليمية .
المعلـــم	علاقته تسلطية بتلاميذه . يحكم عليه بمدى نجاح تلاميذه . في الامتحانـــــات يشجع التلاميذ على حفظ المادة الدراسية . ناقل للمعرفـــة . لا يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ .	علاقته بتلاميذه تقوم على الثقة والاحترام المتبادل . يحكم عليه بمدى مساعدة تلاميذه على النمـو الشامـــــل . يشجع التلاميذ على التعلم الذاتي والتعاون وتحمل المسئوليـــة . مهيء لعملية التعلّم وموجه للتلاميذ . يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ .

إن المفهـوم الحـديث للمنهج ينبغي مراعـاته تناوله عند التخطيط والتنفيذ للمنهج المدرسي ولكن هناك عدد من العوامل التي تؤثر في تنفيذ المنهج ، وينعكس أثرها في شكل قيم واتجاهات وهو مايطلق عليه المنهج الخفي أو المستتر .

ثالثا : المنهـج الخفـي :

تضـم التربية المدرسية بجانب المنهج الرسمي أو المقصود مايسمى بالمنهج الخفي أو المستـتر (Hidden Curriculum) فما هو المقصـود بهـذا المنهـج ؟ وما العلاقة بينه وبين المنهج الرسمـــي ؟

يعد (فيليب جاكسون) أول من ابتكر مصطلح المنهج الخفي في مؤلفه Life in The Classroom الذي ظهر عام ١٩٦٨م، حيث أشار إلى أن المنهج الخفي هو المؤثرات غير المخططة في المنهج ، وتأثيره أكبر من تأثير المنهج الرسمي في بعض الأحيان، ومن شأنه تدعيم أو عدم تحقيق الأهداف المعلنة للمنهج الرسمي ، ويطلق عليه أحياناً تعليم غير مقصود داخل المدرسة نتيجة لأساليب التفاعل الاجتماعي السائدة بين المعلم والتلاميذ

أو بين المعلم وإدارة المدرسة واستخدمات السلطة ومباديء السلوك والقوانين التي تعدل السلوك وتقومه ، أو بين التلاميذ وبعضهم البعض ، وأثناء التفاعل الاجتماعي بين هذه الفئات يكتسب التلاميذ القيم والاتجاهات والمعارف والخبرات الإيجابية وغير الإيجابية عن طريق السمع والملاحظة والقدوة، والتي تعد من أهم طرق تعلم خبرات المنهج الخفي.

ويعرف المنهج الخفي: «بأنه كافة الخبرات أو الأنشطة التي يمر بها التلاميذ خارج المنهج الرسمي، دون إشراف المعلم أو علمه في كثير من الأحيان». أو هو: «كل ما يكتسبه ويمارسه المتعلم من المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهج الرسمي طواعية ودون إشراف المعلم، ومن خلال التعلم بالقدوة والملاحظة من أقرانه ومعلميه ومجتمعه المحلي»، ومعنى ذلك أن هذا المنهج من شأنه تحقيق الغايات التي لا يتم تأكيدها أو الاعتراف بها علانية، فضلاً عن أنه يعزز القوانين واللوائح الأساسية للبيئة المحيطة.

وللمنهج الخفي مزايا وعيوب، فمن مزاياه: أنه يسهل عمل المدرسة، ويساعد في إرساء النظام، وتنمي من خلاله معظم المواقف والقيم السليمة التي ينادي بها المجتمع، ويسهم في تحقيق التربية الخلقية للمتعلمين عن طريق التأسي الصالح لمجتمع الرفاق أو الكبار، حيث إن القدوة والملاحظة غير المقصودة من أهم طرق تعلم المنهج الخفي، ومن هنا تبرز أهمية دور المعلم كقدوة حسنة لطلابه في جميع جوانب شخصيته، وليس فقط في المادة التي يعلمها، وأما أبرز عيوب المنهج الخفي: فتتمثل في كونه يعلم مواقف وقيم الطبقة المتوسطة، ولا يأخذ بعين الاعتبار فئة الطلاب المحرومين، الذين لا يستطيعون منافسة زملائهم الأغنياء في الحصول على أزياء وملابس وأدوات معينة، كما أن المنهج الخفي قد يعيق دور المنهج الرسمي ويعمل على إفشال توجهاته إذا لم يحسن توجيهه وضبطه قدر المستطاع.

وإذا ما أدرك المعلم أثر البيئة المحيطة حوله على نظام المدرسة، وما ينشأ من قيم اجتماعية معينة فإنه يستطيع تدعيم الأهداف التي لا تشكل جزء من الأهداف المعلنة فضلا عن بناء علاقات موضوعية وطيبة مع التلاميذ، ومن ثم يستطيع فحص القيم التي يتأثر بها التلاميذ من الشخصيات العامة أو التلفزيونية أو الفنية. . . وهذا لا يعني أن المنهج يجب أن يدعم ماهو قائم الآن بالفعل، ولكنه يعني إمكانية القيام بمحاولة إضعاف الآثار السلبية لبعض القيم السائدة، وهذا يعني أن على مخططي المناهج أن

يكونوا على اتصال وثيق بالخبرات خارج نطاق المدرسة حتى يركزوا على المواقف التي يواجهها التلاميذ، وعندئذ يكون بوسعهم تقديم المضمون المفيد لهم.

ولعل من باب الفائدة تقديم مقارنة بين المنهج الرسمي والمنهج الخفي في الجوانب التالية:

١ ـ أن المنهج الرسمي محدد بأهداف، بينما المنهج الخفي لاحدود لأهدافه، وإن كانت لا تخرج عن أهداف المجتمع.

٢ ـ أن المنهج الرسمي مصادره تكاد تكون معلومة، في حين أن المنهج الخفي لاحدود لمصادره، حيث أنها المجتمع بكافة مؤسساته.

٣ ـ أن المنهج الرسمي هو المعبر عن المجتمع بشكل ظاهر ومكتوب، أما المنهج الخفي فهو المعبر عن المجتمع بشكل مستتر وغير مكتوب وإن كان يدخل ـ ضمناً ـ في إطار المجتمع ومايسوده من ثقافات.

٤ ـ أن المنهج الرسمي يمكن تقويمه بوسائل وأساليب متنوعة، أما المنهج الخفي فلا نستطيع تقويمه.

٥ ـ يعي التلميذ بتأثير المنهج الرسمي، بينما يفقد هذا الوعي في إطار المنهج الخفي.

٦ ـ أن مجال تأثير المنهج الرسمي في المتعلم أضيق دائرة، بينما تأثير المنهج الخفي في المتعلم أوسع دائرة منهجية، ومن هنا ينبغي على المدرسة أن تأخذ هذه النتيجة بعين الاعتبار، فتبني لنفسها منظومة خاصة من القيم، تعمل على اكسابها لطلابها.

ويتبين لنا من كل ما سبق أن تعديل السلوك ـ عن طريق عملية التعلّم ـ هو محصلة لتأثيرات المنهجين الرسمي والخفي، ولذلك فإن التكامل بين المنهجين والتأكيد على التربية الصحيحة من خلال التربية الموازية أو غير المدرسية، يعد شرطاً أساسياً لحدوث التعلّم الفعال، لأنه كلما زاد تكيف التلاميذ مع المنهج والمدرسة والحياة، كلما زادت فعالية تعلم الطلاب.

رابعاً: المنهج والخبرة المربية:

يعرف المنهج الحديث بأنه «مجموعة من الخبرات أو الأنشطة التي تهيئها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها بهدف تنميتهم تنمية شاملة، وعلى تعديل سلوكهم» ويعني هذا التعريف وغيره أن الخبرة هي وحدة بناء المنهج الحديث.

فماذا يقصد بالخبرة؟ وما الفرق بينها وبين المعرفة؟ وكيف يكتسب الإنسان الخبرة؟ وما خصائص الخبرة المربية؟ وماهي أنواع الخبرات المربية ؟

تعني الخـــبرة «مـوقف تعليمي منـظم يخططه المعلم ويضـع تصـوره لكيفية تحديد محتوياته، واللآزم له من الإمكانات والمواد التعليمية والأنشطة، ليتفاعل معه التلميذ، وقـد يكـون الموقف داخل الفصل الدراسي أو خارجه» ويعني ذلك أنه إذا كان المعلم يدرس درساً ما في الفصل خلال حصة فإن هذا الموقف التعليمي هو موقف خبرة، يضم حقائق ومفاهيم واتجاهات ومهارات وقيم ونحو ذلك.

وعندما يختلط قدر من المادة التعليمية - في كتاب مدرسي مثلا - بطريقة أو أكثر من طرق التدريس وبوسيلة تعليمية أو أكثر وبنشاط تعليمي مصاحب، ويتفاعل التلميذ مع كل ذلك، فإن هذا الموقف التعليمي أو موقف الخبرة، يكتسب التلميذ منه نتاجات، حددها المعلم منذ البداية في أهداف محددة، تصف الأداء أو التغير الذي يجب أن يطرأ على جوانب السلوك لدى التلميذ.

والخـبرة هي التجربة الحية التي يعيشها الإنسان في مواقف حياته المتعددة، وتتناول جسمه وحواسه وعقله ونفسه، أما المعرفة فهي مجرد الإحاطة بالمعلومات التي يكتسبها الإنســان سمعــاً أو قراءة، كما قد يكتسبهــا من تجربة يمر فيها، والمعرفة تتناول العقل والذاكرة فقط، ولذلك فإن الخبرة أوسع وأشمل من المعرفة.

ويكتسب الإنسان الخبرة في مواقف حياته المستمرة المتعددة، نتيجة للتفاعل بينه وبين بيئته، ونقصد بالبيئة هنا جميع مكوناتها سواء منها المكونات المادية أو الاجتماعية التي تحيط بالإنسان وتؤثر فيه ويتأثر بها، وحاجات الإنسان هي التي تدفعه دائماً نحو التفاعل مع البيئة، إشباعاً لهذه الحاجات التي لا تقوم حياته إلا بها، والتي لا يمكن إشباعها إلا من هذه البيئة، وقد يتعلم التلاميذ بعض الحقائق والمفاهيم فقط من خلال المرور بموقف تعليمي معـين، وهنـا يطلق على الخـبرة في هذه الحـالـة (خبرة فقيرة)، لأن المعلومات والمعارف وحدها لا تكفي لتعديل السلوك على النحو المرغوب فيه، أما إذا تعلم التلميذ أحد المفاهيم - مثلا - واكتسب مهارة أو ميلاً نحو القراءة في مجال مرتبط بموضوع الخبرة، أو إكتسب طريقة تفكير يستطيع استخدامها في حل أي مشكلة تواجهه، فإننا يمكن أن نطلق على الخبرة في هذه الحالة (خبرة غنية)، وبذلك قد تكون حصيلة الخبرة في موقف من المـــواقف ضئيلة غير محســوســـة، وقـد تكـون كبـيرة قوية عميقـة، وقـد تكـون بين هــذين الطـرفين.

ويتـوقف إكتساب الخبرة على عدد من العوامل، منها: ذكاء الإنسان، وقدرته على إدراك العلاقات، وأسلوب تفكيره، وقوة دوافعه، وتجاربه السابقة، وهذه العوامل هي

التي تجعل التلاميذ يمرون في مواقف متشابهة، ولكنهم يخرجون منها بخبرات متباينة، ومعنى ذلك أنه ليس شرطاً أن يتعلم كل من يمرون بموقف خبرة نفس القدر من النتاجات التعليمية.

وتتمثل جوانب الخبرة في: جانب المعرفة أو المعلومات ـ جانب المهارات ـ الميول والاهتمامات ـ الاتجاهات والقيم ـ التفكير السليم.

وعلى ذلك فإن التلميذ عندما يمر بموقف من مواقف الخبرة فإنه يتعلم كثيراً من الجوانب في وقت واحد وذلك في أثناء دراسته لمادة معينة، فلا يقتصر ما يكتسبه من هذه المادة على المعلومات فحسب ولكنه يكتسب بجانب ذلك وفي نفس والوقت ميلاً نحو هذه المادة أو كراهية لها، وإذا كانت الطريقة التي يتبعها المعلم سليمة، فإن التلميذ يكتسب كثيراً من أساليب التفكير الصحيحة وتتكون لدية عادات مرغوبة، وتنمو قدراته ومهاراته التي تتصل بهذه المادة وفي كثير من الأحيان يكتسب التلميذ كثيرا من هذه الجوانب بطريقة لا شعورية، والواقع أن لهذه الجوانب أهمية كبيرة في حياة التلميذ، ويرجع ذلك إلى أن المعرفة أو المعلومات وحدها ليست هي التي توجه السلوك، وإنما يوجهه ـ بجانب المعرفة ـ ما يكتسبه المتعلم من ميول وعادات ومهارات واتجاهات وغير ذلك من الآثار التي تتكون في أثناء مروره بمواقف الخبرة المتنوعة.

ولما كان اكتساب الخبرة المربية يعتمد على تفاعل الإنسان مع البيئة، كان من الضروري لتحقيق التفاعل الكامل بينهما أن نختار الخبرات في ضوء قدرات المتعلم واستعداداته وأن نوفر للبيئة الظروف التي تعين على إتمام هذا التفاعل.

ومن أبرز خصائص الخبرة المربية مايلي:

١ ـ الموازنة بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه:

لكي تكون الخبرات مفيدة يجب عليها أن تركز على الفرد والمجتمع والموازنة بينهما، بحيث لا يطغى أحدهما على الآخر، وتتمثل العناية بالفرد في معرفة حاجاته ومشكلاته وأغراضه ومراعاة الخبرات لذلك، كما تتمثل العناية بالمجتمع في معرفة مصادره الطبيعية وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية ومشكلاته وأهدافه، ومراعاة الخبرات التي يقدمها المنهج لكل ذلك.

٢ ـ أن تُحقق مبدأ الاستمرارية والتكامل:

ويقصد بذلك أن الخبرة تلتحم مع ماقبلها وتسهم في بناء ما بعدها، فالخبرة بناء متماسك يشد بعضه بعضاً، ويعني ذلك أن المواد الدراسية والموضوعات التي نقدمها

للتلاميذ ينبغي أن تكون مرتكزة على أساس سليم من خبراتهم السابقة، وأن يكون المعلم واعياً بخبرات التلاميذ السابقة ويعمل عل تصحيحها إن كانت في حاجة إلى ذلك، ثم يقدم الخبرات الجديدة التي يستطيع أن يبني عليها خبرات أخرى، والاستمرارية لا تعني التكرار، وإنما تؤكد على مستويات أعلى للمعالجة مع كل خبرة جديدة، بحيث تؤدي الاستمرارية إلى نمو وازدياد في الفهم أو المهارة أو نحو ذلك، أي أن الاستمرارية تكفل اتساع دائرة معلومات التلميذ، وزيادة عمقها، ورقي مهاراته، وتقوية اتجاهاته، والتكامل هنا يعني أن كل خبرة تدعم الخبرة الأخرى وتقويها ولا تتعارض معها.

ويتطلب تحقيق هذا المبدأ في مجال المناهج مايلي:

أ ـ مراعاة تماسك المناهج وتدرجها وترابطها وتكاملها من درس إلى درس ومن مادة إلى مادة ومن فرقة دراسية إلى أخرى ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى.

ب ـ ربط ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها بخبرات البيت والحياة.

جـ ـ التنسيق بين الكتب والموضوعات والمواد الدراسية التي تقدمها المدرسة بحيث يؤدي ذلك إلى تكامل الخبرة.

٣ ـ أن تسهم الخبرة الواحدة في تحقيق أكثر من هدف تربوي:

تتضمن الخبرة المربية الجوانب العقلية والانفعالية والعملية والجمالية... في وقت واحد، وإن كانت صفة معينة منها تسود الجوانب الأخرى بحيث تنسب إليها هذه الخبرة فنقول هذه خبرة عقلية أو عملية أو جمالية، فالخبرة الجمالية وإن كان يغلب عليها الجانب الانفعالي، إلا أنها تتضمن التفكير والنشاط والعمل وسائر الجوانب الأخرى، والخبرة العملية كذلك، وإن كان يغلب عليها الجانب الإدراكي، إلا أنها تتضمن سائر الجوانب الأخرى بمقادير متفاوته.

فالتلميذ داخل المختبر المدرسي يمر بموقف خبرة عملية عند استخدام المجهر المركب، ولكنها خبرة تتضمن جوانب متعددة مثل: زيادة معلوماته المرتبطة باستخدام المجهر مثل: مكوناته، فكه وتركيبه، واكتساب القدرة على العمل الجماعي، والأسلوب العلمي في التفكير، والإلتزام بالقيم والأخلاق عند استخدام المجهر.

وكل جانب من هذه الجوانب يعتبر هدفاً تربوياً في حد ذاته، وبالتالي فإن الخبرة المربية، يمكنها تحقيق أكثر من هدف تربوي.

أنواع الخبرات المربية :

تنحصر الخبرات المربية في نوعين هما: الخبرات المباشرة والخبرات غير المباشرة والخبرة المباشرة «هي موقف تعليمي يمر به التلميذ ونتيجة قيامه بعمل أو نشاط هادف في بيئة معينة، يكتسب نتائج بسبب جهده ونشاطه الذاتي»، فعلى سبيل المثال إذا قام التلميذ بإجراء مجموعة من التجارب الفيزيائية داخل المختبر وتمكن في النهاية من التوصل إلى أن المعادن تتمدد بالحرارة وتنكمش بالبرودة، فإن هذا التلميذ يكون قد مر بخبرة مباشرة، حيث أن اكتساب الخبرة المباشرة يقوم على أساس نشاط التلميذ وتفاعله مع البيئة في المواقف التعليمية التي تساعد على اشباع حاجاته، وهذه الخبرة لها تأثير عميق في النفس لأن الإنسان يمر بها مادياً ونفسيا معاً.

ومعنى ذلك أن الخبرة المباشرة ـ نتيجة الادراك الحسي ـ هي أساس التعلم، وينبغي ألا يفهم ذلك على أن الخبرة غير المباشرة ـ وهي ما ينقل إلينا من خبرات الآخرين ـ ليس لها مكان في المنهج المدرسي، فواقع الأمر أن لدى الإنسان من الملكات والقدرات الفكرية مثل التخيل والتصور والتذكر والربط والاستنتاج والابتكار وغيرها. . . ما يمكنه من أن يكتسب خبرة جديدة بصورة غير مباشرة إذا توفر لديه القدر المناسب من الخبرة المباشرة بما يمكنه من استيعاب الدراسة بالاعتماد على الرموز والمعنويات واللغة وغيرها من مقومات الخبرة غير المباشرة، وعلى ذلك فإن الاستعانة بالخبرة المباشرة في تقديم خبرة جديدة على أساس غير مباشر يعتبر أمراً مقبولاً، بل متطلباً أساسياً من متطلبات المنهج، لأننا إذا اقتصرنا في المنهج على الخبرة المباشرة لترتب على ذلك نتائج بالغة الخطورة ولأصبح المنهج ضيقاً محدوداً، يقتصر على ما يقع تحت حس التلاميذ وفي حدود بيئتهم المحلية الضيقة، ولتعطلت بذلك كثير من القوى والاستعدادات التي ميز الله سبحانه وتعالى بها الإنسان على غيره من الكائنات.

ومن هنا فإن الخبرة المباشرة والخبرة غير المباشرة متكاملتان، ولكل منهما مكانته وأهميته في المنهج وينبغي أن يحفظ المنهج التوازن بينهما دائماً وأن يقدم كلا منهما بالقدر المناسب وفي الوقت المناسب، وبما يؤدي إلى توسيع دائرة الخبرة وتعميقها.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يمكننا الاستفادة من الخبرات غير المباشرة إلا على أساس الخبرة المباشرة، فعلى سبيل المثال فإنه في موضوعات الجغرافيا لا ينبغي أن نبدأ بتعليم الطفل

قراءة الخـرائط المعقـدة بما تمثله من أنهار وجبـال ومـدن وطرق ومرتفعات ومنخفضات ومقياس رسم. . . الخ . لأن الخريطة تحتوي على رموز بصرية لا يستطيع المتعلم إدراك معانيها إلا على أساس خبرته المباشرة في البيئة التي يعيش فيها.

وحيث يتعذر تهيئة المجال أمام التلاميذ للتعلم عن طريق الخبرة المباشرة بسبب البعد المكاني أو الزماني أو التعقيد أو الضرر أو صغر الحجم أو كبره أو الندرة أو غير ذلك ، فإننا نلجأ إلى إستخدام وسائل تعليمية تعين التلاميذ على فهم موضوع الدراسة ، وتقرب إلى أذهانهم ما قد يكون بعيداً ، وتصور لهم كثيراً من المعلومات الصعبة الغامضة ومن هذه الـوسـائـل: الأفـلام والنـماذج، والصـور، والرسوم التوضيحية والبيانية ، والمصورات والخرائط. . . وغير ذلك.

الفصل الثاني

عناصر المنهج المدرسي

يتضمن هذا الفصل :

١ - الأهداف التعليمية
٢ - المحتوى والخبرات التعليمية
٣ - طرق التدريس
٤ - الأنشطة التعليمية
٥ - الوسائل التعليمية
٦ - التقويم
٧ - علاقات العناصر

الفصل الثاني
عناصر المنهج المدرسي

تمهيـــد :

يتكون المنهج المدرسي من مجموعةٍ من المكونات أو العناصر وهي :

١ ـ الأهداف التعليمية .
٢ ـ المحتـــوى.
٣ ـ الطريقة .
٤ ـ الوسيلة .
٥ ـ الأنشطة التعليمية.
٦ ـ التقـــويم .

وهذه العناصر تعمل في إطار كلي متكامل وهو العملية التعليمية، بحيث لا يتصور هدف بدون محتوى، ولا محتوى بدون طريقة تقدمه إلى التلميذ، ولا تعديل في العملية التعليمية بدون تقويم يوضح إلى أي حد استطاع التلاميذ بلوغ النتاجات التعليمية المرغوبة .

وهذه العناصر التي يتكون منها المنهج متكاملة ومترابطة مع بعضها ترابطاً وثيقاً ويؤثر كل عنصر في بقية العنـاصر ويتـأثر بها. فعلى سبيل المثال إذا كان الهدف هو إكساب التلميذ مهـارة استخـدام المجهـر المـركب فإن تحقيق هذا الهدف يتطلب أن يكتسب التلميذ بعض المعلومـات التي تسـاعـد على اكتسـاب المهارة المطلوبة، وبذلك يرتبط المحتوى بالهدف إرتباطاً وثيقاً، كما أن إكساب هذه المهارة يتطلب اختيار طرق التدريس والـوسـائـل التعليمية المنـاسبة والتي تتمثل في التوضيحات العملية والتدريب وتوجيه المتعلم للقيام بمجموعة من الأنشطة والممارسات، مع إخضاعه للملاحظة المستمرة ثم في النهـاية إستخـدام وسـائـل التقويم المناسبة التي بواسطتها يمكن الحكم على مدى إكتساب التلميذ للمهارة المطلوبة .

ومن هنا فإننا سوف نتناول عناصر المنهج بشيء من التفصيل .

أولا: الأهداف التعليمية:

تمثل أهداف المنهج أول عنصر من عناصره تخطيطاً وبناءً، ونعني بذلك أنه من الضروري تحديد أهداف المنهج قبل تحديد أو بناء أي عنصر من العناصر الأخرى للمنهج، فبعد الإنتهاء من تحديد الأهداف، يتم اختيار محتوى المنهج في ضوء الأهداف التي حددت سلفاً، ومعنى ذلك أننا لا نستطيع اختيار قدر من المادة التعليمية ليست له علاقة حقيقية بالأهداف، ثم أن اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم لنقل المحتوى إلى التلاميذ إنما يتم في ضوء الأهداف ومن أجل تحقيقها، كذلك يقوم المعلم بتخطيط الأنشطة التعليمية (الصفية واللاصفية)، وأيضا يختار المعلم أنسب أساليب التقويم للتعرف على مدى تحقق أهداف درسه وأهداف منهجه، وبذلك يتضح لنا أنه لا يمكن بناء المنهج في غياب الأهداف التعليمية المناسبة.

ويُعرفْ الهدف بأنه «التغير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي تم اختيارها بقصد تحقيق النمو في شخصياتهم وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب».

١ - أهمية أهداف المنهج:

ترجع أهمية تحديد أهداف المنهج إلى مجموعة من الأسباب أبرزها مايلي:

أ - توجيه الجهود التربوية المبذولة الوجهة الصحيحة، فإذا كان الهدف هو تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ فإن وضوح هذا الهدف يكون عاملاً على تركيز الجهد التربوي وتوجيهه نحو بلوغ هذا الهدف، وذلك من خلال تنسيق الجهود التي يقدمها المنهج والمدرسة والمجتمع بكافة مؤسساته.

ب - تساعد أهداف المنهج على إختيار محتواه وخبراته وتخطيط المواقف التعليمية التي سيتفاعل معها التلاميذ أثناء ممارستهم للأنشطة التعليميةّ تحت إشراف وتوجيه المعلم بقصد تحقيق هذه الأهداف.

جـ - تستخدم كمعايير يمكن بواسطتها الحكم على مدى كفاءة المنهج ونجاحه وقدرة المعلم على تنفيذ المنهج بشكل صحيح.

• ولذلك كله فإن من أهم عوامل فشل المناهج الدراسية، هو عدم تحديد أهدافها تحديداً يتسق مع الإنسان من حيث مصدر خلقه، ومركزه في الكون، ووظيفته في الحياة، وغاية وجوده، مما يصعب معه اختيار محتوى المنهج وخبراته المناسبة، كما ينعكس ذلك على عدم القدرة على اختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة الصفية

واللاصفية اللآزمة لنقل ذلك المحتوى إلى التلاميذ بالطرق التربوية السليمة نظراً لغياب الوضوح والتحديد السليم لأهداف المنهج، التي تشكل الأساس في تخطيطه وتنفيذه المنهج بشكل صحيح.

٢ ـ مصادر إشتقاق الأهداف:

تشتق أهداف المنهج من المصادر التالية:

أ ـ ثقافة المجتمع وحاجاته وأهدافه، ومايسوده من قيم واتجاهات، وماهو عليه من حضارة وفن وفكر وأدب... الخ.

ب ـ الأفكار والمبادىء التربوية السائدة في المجتمع.

جـ ـ طبيعة التلميذ وحاجاته ومشكلاته وميوله ومستوى نضجه وقدراته العقلية.

د ـ طبيعة المواد الدراسية أو المعرفة الإنسانية، وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطور العلمي والتكنولوجي.

هـ ـ الجديد في مجال العلم بمختلف فروعه، والجديد في مجال التربية والتعليم.

و ـ دوافع ورغبات واتجاهات معدي المناهج والبرامج التربوية، والمعلمين المشاركين في إعدادها وتنفيذها.

ومن هنا يتضح لنا أن سلامة اختيار الأهداف تستدعي القيام بتحليل دقيق للمجتمع والثقافة، وعملية التعلم، وطبيعة المتعلمين وخلفياتهم، وطبيعة حقول المعرفة ونحو ذلك.

٣ ـ مستويات الأهداف:

تتمثل الأهداف التعليمية في أربعة مستويات هي:

أ ـ الأهداف العامة:

وتتميز تلك الأهداف بالعمومية والتجريد، باعتبارها تعبيراً عن الأهداف القومية التي تسعى الدولة إلى تحقيقها ـ ولذلك لا تصلح الأهداف العامة لمجتمع معين أن يتبناها مجتمع آخر ويقوم ببناء مناهجه إستناداً إلى تلك الأهداف ـ كما تتميز هذه الأهداف بأنها بعيدة المدى وتحتاج إلى سنوات لتحقيقها ومن أمثلة هذه الأهداف.

- إعداد الإنسان المسلم المؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله وبالقدر خيره وشره وبوطنه وبقيم الخير والحق والإنسانية.
- مساعدة الفرد على النمو المتكامل.
- تنمية المسئولية الاجتماعية.

وقد يحتاج كل هدف منها لتحقيقه إلى مراحل التعليم الثلاث لأنه هدف يعبر عما يرجوه المجتمع في أبنائه وأجياله المقبلة.

وتعتبر هذه الأهداف هي الأساس الذي يمكن الاستناد إليه في تحديد أهداف المناهج الدراسية.

(ب) الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية :

وهي أهداف تنبثق من الأهداف العامة، وتوزع على المواد الدراسية المختلفة، طبقا لطبيعة تلك المواد، وما يمكن أن تسهم به في تحقيق الأهداف العامة، عن طريق تحليلها، ثم صياغتها بأسلوب جديد، وهذه الصياغة تكون أكثر تحديداً وأقل عمومية لأنها ستوزع على المراحل التعليمية.

وعمومية الهدف هنا هي بالنسبة للمادة الدراسية الواحدة في المرحلة الدراسية الواحدة، ثم يتدرج الهدف إلى الصفوف الدراسية المختلفة، ومن الأمثلة عليها :

- قراءة الكتاب المقرر قراءة صحيحة مع الفهم.
- معرفة الحالات المختلفة للمادة وتطبيقاتها العملية.

جـ - أهداف الموضوعات أو الوحدات الدراسية :

وهي أهداف تنبثق من أهداف المادة في الصف الدراسي، ويتم تحديدها بعد تحليل أهداف المادة الدراسية ، ومن ثم تحديد الأهداف التي ترتبط بكل موضوع أو كل وحدة دراسية في المادة الدراسية الواحدة، ومجموع هذه الأهداف يحقق أهداف المادة الدراسية، ومن الأمثلة على هذه الأهداف :

- إدراك مفهوم السائل.
- نقد نص قرائي معين.

(د) أهداف الدرس الواحد :

وهي أهداف تصاغ من أهداف الموضوع أو الوحدة الدراسية، وتكون أكثر تحديداً منها، وتمثل نتاجات تعليمية ينتظر من التلاميذ أن يحققوها، ويسهل ملاحظتها وتقويمها.

وفيما يلي مثالاً يوضح الخطوات المتبعة في إشتقاق الأهداف السلوكية (أهداف الدرس الواحد) من الأهداف الخاصة بالمادة الدراسية ولتكن اللغة العربية.

- هدف خاص بمادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة:
  أن يكتسب التلميذ المهارات اللغوية الأساسية.
- هدف خاص بمادة اللغة العربية في الصف الثاني المتوسط:
  أن يدرس التلميذ الموضوعات النحوية الخاصة بالمرفوعات مع الفهم.
  هدف خاص بمادة اللغة العربية في موضوع أو وحدة دراسية بالصف الثاني المتوسط:
  أن يستوعب التلميذ القواعد النحوية الخاصة بالفاعل.
- أهداف سلوكية ترتبط بهذا الهدف وتنبثق منه:
  * أن يذكر التلميذ مفهوم الفاعل.
  * أن يعطي التلميذ مثالاً يشتمل على فاعل.
  * أن يعيّن التلميذ الفاعل في عدد من الجمل تعطى له.
  * أن يكتب التلميذ جملة تكون فيها كلمة (المعلم) فاعلاً.
  * أن يميز التلميذ الفاعل عن غيره من المرفوعات في نص يعطى له.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا إنفصام بين الأهداف التعليمية جميعها، أو بين الهدف الواحد على امتداده الرأسي في الصفوف المتتالية، بمعنى أنه لا توجد حدود فاصلة تحدد بداية هدف ونهايته لأن أهداف التعليم الإبتدائي تتداخل في أهداف التعليم المتوسط والتي تتداخل في أهداف التعليم الثانوي بحيث يصعب وضع حد فاصل، بين مرحلة وأخرى، بل بين صف وآخر، وعلى امتداده الأفقي لنفس الهدف على مستوى مختلف المواد الدراسية الأخرى في الصف الدراسي الواحد.

ولعله من المفيد في هذا المجال التعرض للأهداف السلوكية:

الأهداف السلوكية:

هي الأهداف التي يضعها المعلم ويحاول تحقيقها عن طريق المحتوى والخبرات التي يمر بها التلاميذ في المواقف التدريسية المختلفة خلال درسه، ويعد هذا النوع من الأهداف وصفا لتغير يتوقع حدوثه في سلوك التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية في موقف تدريسي.

ويمكن صياغة العبارة الهدفية صياغة سليمة على النحو التالي :

أن + فعل سلوكي + التلميذ + مصطلح من المادة التعليمية + الحد الأدنى للأداء

ومن أمثلة الأهداف السلوكية :

- أن يعدد التلميذ أجزاء الجهاز الهضمي مع ذكر وظيفة واحدة لكل جزء .
- أن يذكر التلميذ ثلاثاً من مظاهر السطح في المملكة العربية السعودية .
- أن يرسم التلميذ خريطة للملكة العربية السعودية ويوزع عليها أقسام السطح .
- أن يميز التلميذ بين الفلزات واللافلزات .
- أن يعين التلميذ كثافة قطعة من الخشب غير منتظمة الشكل .

وهكذا يتضح لنا كيف تصاغ العبارة الهدفية صياغة إجرائية دقيقة وسليمة حتى يمكن قياس أداء التلميذ والتحقق من صحة الهدف بناء على ناتج سلوك التلميذ .

٤ ـ مواصفات الأهداف الجيدة للدرس الواحد:

هناك مجموعة مواصفات أو معايير لابد أن يتم تحديد أهداف الدرس في ضوئها ومن هذه المعايير:

أ ـ ينبغي أن تشير الأهداف إلى صفات ونوعيات السلوك التي يمكن ملاحظتها وقياسها لدى التلاميذ حتى يمكن الحكم على أن الدرس قد حقق أهدافه من عدمه ، ومن ثم يمكن تعديل وتطوير العملية التعليمية ، بقصد تعلّم التلميذ وتعديل سلوكه .

ب ـ أن تشتمل أهداف الدرس عند تحديدها على جميع جوانب الخبرة المربية من معلومات ومعارف ومهارات واتجاهات وقيم ونواحي التذوق وأوجه التقدير مما يساعد التلاميذ على الاستفادة من دراستهم وتنمية كل ذلك لديهم ليظهر في سلوكهم فيما بعد .

جـ ـ يجب أن تكون الأهداف واضحة عند تحديدها وبعيدة عن الغموض ومصاغة في عبارات دقيقة واضحة تصف السلوك المتوقع من التلميذ .

د ـ يجب أن تكون الأهداف ممكنة التحقيق أي مراعية لامكانات التلاميذ وألا تكون كثيرة العدد أكثر من اللازم فتشتت التدريس وألا تكون أقل من اللآزم فتهمل بعض جوانب النمو المطلوب لدى التلاميذ ، وأن تكون متدرجة للمستويات المعرفية فتبدأ من التذكر إلى الفهم وإلى التطبيق ثم التحليل والتركيب ثم التقويم .

٥ ـ تصنيف أهداف المنهج:

من المحاولات القيمة لتصنيف أهداف المنهج، ما نشره (بلوم) في كتابه عن الأهداف، حيث قسم الأهداف إلى ثلاثة أنواع، أهداف معرفية وأهداف وجدانية أو انفعالية وأهداف نفسحركية، والنوع الأول، يتعلق بالمعلومات وهي الحقائق والمفاهيم والمبادىء والنظريات والقدرة على تفسير أنواع مختلفة من المعلومات، بينما يتعلق النوع الثاني بالاتجاهات والاهتمامات والقيم والميول والمعتقدات، أما النوع الثالث فيتعلق بالمهارات الحركية أو العقلية التي ترتبط بآداء التلاميذ، وبذلك فإن مجالات أهداف المنهج ثلاثة هي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني (الإنفعالي)، والمجال النفسحركي (المهاري).

وهذه المجالات الثلاثة متكاملة، لكي تتسق مع تكامل جوانب النفس الانسانية، والمعرفة الإنسانية.

وفيما يلي شرح موجز لكل مجال من هذه المجالات:

أ ـ المجال المعرفي الإدراكي (العقلي):

ويتضمن هذا المجال اكتساب المعرفة وفهمها والتعبير عنها والتفكير في تطبيقها، وتحليلها وتركيبها وتقويمها وإبداء الرأي فيها، ويشتمل على الفئات الرئيسة التالية:

- التذكر: ويتمثل في القدرة على تذكر المعارف والمعلومات سواء عن طريق استدعائها من الذاكرة أو التعرف عليها، ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية لهذه الفئة.

  * أن يُعَرف التلميذ التوكل.
  * أن يسمي التلميذ أجزاء الزهرة.

- الاستيعاب أو الفهم: ويتمثل في القدرة على توظيف المعارف والمعلومات في استعمالات مناسبة، وإعطاء مسببات لظاهرة من الظواهر، وتصنيف أحد الأشياء ضمن مجموعة متشابهة، والمقارنة بين شيئين أو ظاهرتين، ومن الأمثلة على أهداف هذه الفئة.

  * أن يعطى التلميذ معنى فقرة قرأها بلغته الخاصة.
  * أن يُعرف التلميذ المجموعة بلغته الخاصة.

- التطبيق: ويتمثل في القدرة على تطبيق المبادىء والتعميمات النظرية على المواقف الحياتية، والقدرة على توظيف المعارف والمعلومات في استعمالات مناسبة ومن الأمثلة على أهداف هذه الفئة.
  * أن يشكل التلميذ الكلمات التي تحتها خط في نص يعطى له.
  * أن يعين التلميذ كثافة جسم صلب منتظم الشكل.
- التحليل: ويتمثل في القدرة على مقارنة البدائل واكتشاف أوجه الخلاف بينها، والقيام بتفكيك فكرة إلى مكوناتها الأساسية، مع فهم العلاقة بين تلك المكونات. ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية لهذه الفئة:
  * أن يبين التلميذ العلاقة بين أجزاء النبات من خلال تعُّرفه على هذه الأجزاء.
  * أن يستخرج التلميذ أسباب انتصار المسلمين في معركة حطين من خلال تحليله لها
- التركيب: ويتمثل في القدرة على إنتاج نماذج جديدة أو كليات جديدة من أجزاء أو عناصر متفرقة، على نحو يتميز بالأصالة والابداع، ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية لهذه الفئة:
  * أن يُكون التلميذ قصة من كلمات وجمل تعطى له.
  * أن يبني التلميذ تجربة للتحقق من قاعدة أو حقيقة معينة.
- التقويم: ويتمثل في القدرة على التوصل إلى أحكام أو إتخاذ قرارات مناسبة استناداً إلى معايير خارجية، ومن الأمثلة على الأهداف السلوكية لهذه الفئة:
  * أن يصدر التلميذ حكماً على شخصية أدبية بالمقارنة مع شخصية أدبية أخرى.
  * أن ينتقد التلميذ الأفكار الواردة في قصيدة شعرية، استناداً إلى مقاييس النقد الأدبي

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الفئات من الأهداف مرتبة ترتيباً تصاعدياً بمعنى أن التذكر هو أقلها مستوى والتقويم أرفعها مستوى، وتندرج فئات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل تحت مستوى الفهم وتكوين المفاهيم، في حين تندرج فئتا التركيب والتقويم تحت مستوى الإبداع.

ب - المجال الوجداني أو الإنفعالي:

ويدور هذا المجال حول تنمية مشاعر المتعلم وتطويرها، وتنمية عقائده وأساليبه في التكيف مع الناس والتعامل مع الأشياء، والأهداف فيه تتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين، وهي تتضمن أنواعاً من السلوك تتصف إلى درجة كبرة بالثبات مثل الاتجاهات والقيم والميول والتقدير، ويمكن التحقق من مدى تحقيق هذا النوع من

الأهداف عن طريق ملاحظة سلوك التلاميذ في موضوع هذا الهدف.

ويبدأ هذا المجال بالاستقبال أي وعي التلاميذ باستقبال مثير معين والرغبة في الاستقبال ثم تحدث الاستجابة وهذا يعني التفاعل بإيجابية مع المثير بحثا عن الرضا والإرتياح ثم يحدث الحكم في ضوء قيمة معينة، وهذا يعني تقدير الأشياء أو السلوك في ضوء الإيمان بقيمة معينة وتفضيل قيمة معينة عن قيمة أخرى، ثم يحدث التنظيم القيمي بمعنى تنظيم مجموعة من القيم في نظام معين، ثم يحدث اكتساب الإتجاه أو القيمة والتي تأخذ مكانها في شخصية التلميذ وتتحكم في سلوكه بالقبول أو الرفض وتوجه هذا السلوك، ومن أمثلة هذه الأهداف:

* أن يصغى التلميذ بانتباه إلى شرح المعلم.
* أن يصدق التلميذ في أقواله.
* أن يؤمن التلميذ بدور الإسلام في الحياة.
* أن يتشوق التلميذ إلى الجهاد في سبيل الله.
* أن يحترم التلميذ آراء غيره.
* أن يقدر التلميذ العلم والعلماء.
* أن يحترم التلميذ العمل اليدوي.
* أن ينبذ التلميذ التفرقة العنصرية.

جـ - المجال النفسحركي (المهاري):

ويشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بالمهارات العقلية أو الحركية التي ترتبط بأداء التلاميذ كالكتابة والرسم وإعداد الأشكال والرسوم البيانية، ونحو ذلك من أنواع الأداء التي تتطلب التناسق الحركي النفسي والعصبي، ومن أمثلة هذه الأهداف:

* أن يرسم التلميذ العين بمهارة.
* أن يستخدم المجهر المركب بمهارة.
* أن يكتب التلميذ بخط الرقعة ثلاثة أسطر.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لابد من تكامل المستويات المتضمنة داخل كل مجال من المجالات الثلاثة لأهداف المنهج.

ثانيا: المحتوى والخبرات التعليمية

يمثل المحتوى عنصراً هاماً من عناصر المنهج، التي ترتبط بعضها ببعض إرتباط وثيقاً،

فالمحتوى يرتبط بالأهداف وطرق التدريس ووسائلها وكذلك بالأنشطة ووسائل التقويم.

ويعرف المحتوى بأنه «المادة التعليمية وما تشتمل عليه من خبرات تعليمية تستهدف إكساب المتعلمين الأنماط السلوكية المرغوبة من معلومات ومعارف ومهارات وطرق تفكير واتجاهات وقيم اجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلمين وتعديل سلوكهم»، أو هو «كل مايشتمل عليه المنهج من المعارف الإدراكية والأدائية (المهارية) والقيمية (الوجدانية) والاجتماعية بقصد تحقيق النمو الشامل للتلميذ طبقا للأهداف التربوية المنشودة».

ومعنى ما سبق أن المحتوى ليس شيئاً جامداً في المنهج الحديث، وليس مجرد موضوعات تقدم في كتب دراسية، وإنما هو مع ذلك وفوق ذلك خبرات ومواقف وأنشطة تتم داخل حجرة الدراسة وخارجها وكذلك داخل المدرسة وخارجها.

١ - اختيار المحتوى:

يقصد باختيار المحتوى هنا تحديد المحتوى الذي يساهم في تحقيق الأهداف المحددة للمنهج بطريقة صحيحة.

وتعد خطوة اختيار المحتوى أولى الخطوات في بناء المنهج بعد تحديد أهدافه، فالمطلوب في هذه الخطوة تحديد الخبرات المناسبة وما تشتمل عليه من معلومات ومفاهيم ومهارات وقيم واتجاهات، وهذا التحديد لا يتم بطريقة عفوية، حيث أن خبرات المنهج لابد أن تكون خبرات هادفة ومخططة ومبنية على مجموعة من الأسس والمعايير العلمية الدقيقة بحيث تؤدي إلى التنمية الشاملة للتلميذ في جميع النواحي.

ويتبع في عملية اختيار المحتوى ثلاثة خطوات مرتبة وفق مايلي:

أ - اختيار الموضوعات الرئيسية:

ويتم ذلك في ضوء ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للأهداف.

ب - اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات:

وتعتبر هذه الأفكار الأساسيات المكونة للمادة، وبالتالي يجب أن تحتوي على المعلومات الضرورية والكافية التي ينبغي أن يعرفها المتعلم حتى يلم بالمادة التعليمية إلماما كاملاً، وبعد الانتهاء من وضع الأفكار الأساسية التي تم الاتفاق عليها بين خبراء المادة والمتخصصين فيها، يتم وضعها موضع التجريب في المواقف التعليمية الفعلية، للتعرف على مدى مناسبة هذه الأفكار من عدمه.

جـ - اختيار المادة المرتبطة بالأفكار الرئيسة:

يتم اختيار المحـور الـذي تتمركز حوله الأفكار الرئيسية للموضوع، ثم تختار المادة الخاصة لكل فكرة رئيسية، وعادة تختار المادةالتي ترتبط بأكبر عدد من الأهداف، وتفي أكثـر بحاجات البيئة المحلية، وتتمشى مع اهتمامات وميول التلاميذ أكثر من غيرها، وتراعي بطريقة أفضل مستوى التلاميذ وخبراتهم السابقة، وترتبط بمشكلات حياتهم وتنمي قدراتهم، إضـافـة إلى مراعـاة الامكـانـات المادية المتاحة التي هي أحد شروط التفضيل في الاختيار من بين العينات المختلفة للمادة التعليمية.

٢ - معايير اختيار المحتوى:

لكي يتم اختيار المحتـوى بطريقة علمية سليمة لا تخضع لأهواء مخططي وواضعي المناهج، وجدت مجموعة من الشروط أو المعايير، من أبرزها مايلي:

أ - أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف:

وذلك لأن العملية التعليمية تسعى إلى تحقيق أهداف معينة، وإحدى وسائل تحقيق ذلك محتوى المنهج، ولهذا يجب أن يكون المحتوى ترجمة صادقة للأهداف، حتى يتسنى تحقيقها، وعلى قدر وضوح الهدف تكون سهولة إختيار المحتوى.

ب - أن يكون المحتوى صادقاً وله دلالته:

يقصـد بصـدق المحتـوى أن كل ما يحتويه من معارف تكون حديثة وصحيحة من الناحية العلمية، وقابلة للتطبيق في مجالات واسعة ومواقف متنوعة، أما دلالة المحتوى فتعني قدرته على إكساب المتعلم روح المادة وطريقة البحث فيها، وعلى سبيل المثال نقول أن الخـريطة صادقـة حينـما تكـون دقيقـة وتـامـة ومعتمـدة على الحقـائق الموثقة وعلى التفـاصيل الدقيقـــة.

جـ - أن يراعى المحتوى ميول وحاجات التلاميذ ومشكلاتهم:

تعتبر الدافعية من أهـم شروط حدوث التعلم، والاهتمام بميول التلاميذ وحاجاتهم من خلال المحتـوى يوجـد الـدافـع لديهم للإقبـال على دراسة المحتوى وييسر عملية تعلمهم، ولذلك فإن مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم هي أحد المعايير التي يتم على أسـاسهـا اختيار المحتـوى، بحيث يكـون ملائما لمستوى التلاميذ وللقدرات العقلية والجسمية لمرحلة النمو التي يمرون بها، ويساعدهم على تحقيق ذواتهم وفق فطرة الله فيهم ذكوراً وإناثا.

د - أن يكون المحتوى متوازناً في شموله وعمقه :

ويقصد بالشمول أن تكون المجالات التي يتضمنها المحتوى كافية لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها .

أما العمق فيعني تناول المحتوى لأساسيات المادة مثل المفاهيم والمبادىء والأفكار الأساسية وتطبيقاتها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها فهماً كاملاً، وربطها بغيرها من المفاهيم والمباديء والأفكار على نحو يساعد في تطبيقها في مواقف جديدة .

هـ - أن يراعي المحتوى الفروق الفردية :

إن محتوى المنهج الدراسي يقرر على تلاميذ يختلفون من حيث القدرات والميول والحاجات رغم وجودهم في فصل دراسي واحد، وهذا يتطلب من واضعي المنهج مراعاة ما يلي :

* أن يشتمل المحتوى على جانب نظري وآخر تطبيقي ، حيث أن الجانب النظري يناسب قدرات بعض التلاميذ ويستطيعون النجاح فيه وأيضاً بالنسبة للجانب التطبيقي .
* أن تتنوع الموضوعات والخبرات والأنشطة التي يشتمل عليها المحتوى، وتوضع في مستويات متدرجة تتلائم وتقابل مستويات التلاميذ وقدراتهم بحيث يستطيع كل تلميذ أن يجد لنفسه في هذه الموضوعات والخبرات ما يناسب حاجاته وميوله وقدراته، وبذلك يكون المحتوى قادراً على مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ بقدر الإمكان .

و - أن يكون المحتوى ملائماً للواقع الاجتماعي والثقافي الذي يعيش فيه التلميذ .

يعيش التلميذ في مجتمع يؤثر فيه ويتأثر به ، وهو عندما يذهب إلى المدرسة يأتي من بيئة بها ظواهر متعددة ومشكلات مختلفة تحيط بها، وهو يسعى جاهداً للتعرف على هذه الظواهر والمشكلات وتفسيرها وإيجاد حلول لها ، ولذلك فإنه عند اختيار المحتوى ينبغي أن نختار من المعارف ماهو أساسي في حياة المتعلمين، وماهو لازم لحاضرهم ومستقبلهم ، وما يعينهم على تفسير ما تشتمل عليه البيئة من ظواهر، والتفاعل بايجابية مع مواقف حياتهم الاجتماعية المستجدة، ويكسبهم القدرة على التعامل مع معطيات ثقافاتهم والتحديات التي تواجهها، وبذلك تتكون لديهم الشخصية المستقلة، والمبدعة، والقادرة على طرح البدائل، ومواجهة المشكلات، والمشاركة في تطوير المجتمع وتقدمه .

ز ـ أن يكون متسقاً مع التصور الإسلامي شكلاً ومضموناً:

ونعني بذلك ألا يتضمن المحتوى معلومات ومعارف تخالف القرآن والسنة النبوية الصحيحة نصاً أو روحاً، وأن يتضمن قدراً من علوم الوحي لكل إنسان، فهي فرض عين، ودراستها إلزامية، وهذا القدر يختلف كما وكيفاً باختلاف طبيعة كل مرحلة تعليمية وأهدافها، وأن يتضمن قدراً من علوم الكون لأن المجتمع في حاجة إليها، وأن تتكامل فيه علوم الوحي، وعلوم الكون، فكلاهما من آيات الله الذي خلق الإنسان في وحدة متكاملة، كما يجب أن يركز المحتوى أيضاً على تربية الضمير والوجدان من خلال الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة.

٣ ـ معايير اختيار الخبرات التعليمية:

تؤدي الخبرات التعليمية دوراً هاما في تحقيق أهداف متكاملة للمنهج، حيث أن المحتوى قد لا يحقق إلا جانباً واحداً من الأهداف وهي الأهداف الخاصة بالمعرفة، أما بقية الجوانب فيحتاج تحقيقها إلى تصميم الخبرات التعليمية المناسبة التي تساعد على اكتساب التلاميذ للسلوك المتوقع نتيجة مرورهم بهذه الخبرات، وعلى سبيل المثال فإن الأهداف التي تتصل بعمليات التفكير أو إكتساب اتجاهات معينة لا ترتبط مباشرة بالمحتوى، ومن أهم معايير اختيار الخبرات التعليمية ما يلي:

أ ـ الارتباط بالأهداف، وتحقيقها لأكثر من هدف تعليمي.
ب ـ الصدق والدلالة والصلة بالواقع وتحقيق التكامل بين المدرسة والمجتمع.
جـ ـ مراعاة ميول وحاجات التلاميذ، ومستوى نضجهم.
د ـ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
هـ ـ تنوع الخبرات حيث تغطي مدى واسعاً من الأهداف الوجدانية والمهارية، والمتوقع حدوثها في سلوك التلاميذ بعد تعلُّمهم.
ز ـ مراعاة الحداثة والعصرية في الخبرات المقدمة للتلاميذ.

٤ ـ تنظيم محتوى المنهج والخبرات التعليمية:

يعد تنظيم المحتوى والخبرات التعليمية عملية أساسية من عمليات تخطيط المنهج وتنظيمه، فهو يؤثر تأثيراً كبيراً في الدرجة التي تحدث فيها التغيرات في المتعلم وفي كفاية التعليم وجودته.

ويعني التنظيم هنا ترتيب عناصر المحتوى وخبرات التعلّم على نحو يحقق التعلّم المرغوب فيه، ولذلك فإنه بعد اختيار المحتوى والخبرات التعليمية يتم وضعها في صورة

منظمة تحقق الترابط والتكامل بينها ويدعم بعضها البعض سواء كان هذا على المستوى الأفقي، أي بين المحتوى والخبرات في المنهج على مستوى صف دراسي أم على المستوى الرأسي بين محتويات المنهج الدراسي على مستوى مرحلة معينة، أي أن التنظيم لا يقتصر على محتوى مادة دراسية واحدة في صف معين بل يشتمل على محتوى المادة الدراسية والخبرات في كل الصفوف من ناحية وعلاقة هذه المادة والخبرات في كل الصفوف من ناحية وعلاقة هذه المادة والخبرات بغيرهما من مادة دراسية وخبرات أخرى وذلك من ناحية ثانية.

ويراعى في تنظيم المادة التدرج من المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، كما يراعى أثناء هذا التدرج مستوى التلاميذ، وخلفيتهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، والتسلسل في الطرق التدريسية التي يتعلمون بها، وبمعنى آخر يراعى التوازن بين التنظيم المنطقي الذي يقوم على أساس الاتساق الداخلي للأفكار والوحدة الداخلية للمادة الدراسية في تركيبها وترتيبها الكلي، والتنظيم السيكولوجي للتعلّم، الذي يهتم بحاجات المتعلم ومشكلاته ومطالبه ويقوم على أساس ربط المادة الدراسية باهتمامات المتعلم وخبراته. مما يسهل تعلّم التلاميذ، ومن الخطأ أن ينظم المحتوى وفق تنظيم واحد فقط خاصة وأن لكل من هذين التنظيمين مزايا وعيوب ومن الأفضل في تنظيم المحتوى الإستفادة بالمزايا وتلافي العيوب بقدر الإمكان، ولذلك فإنه إذا كان المحتوى يعد لتلاميذ صغار يفضل في هذه الحالة الأخذ بالتنظيم السيكلوجي مع مراعاة الترتيب المنطقي وتدرجة بقدر الإمكان، وإذا كان محتوى المنهج يعد لتلاميذ كبار يفضل الأخذ بالتنظيم المنطقي مع الأخذ في الاعتبار تقديم المحتوى بمستوى متدرج يتناسب مع حاجات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم.

٥ - معايير تنظيم المحتوى والخبرات التعليمية:

من أبرز المعايير التي يجب أن تراعى في تنظيم محتوى المنهج وخبراته مايلي:

أ - الاستمرار.

ب - التكامل.

ج - التتابع.

وفيما يلي شرح كل منهما:

أ - الاستمرار:

ويقصد به وجود علاقة رأسية بين عناصر محتوى المادة الدراسية وعلى سبيل المثال إذا كان ضمن أهداف تدريس العلوم العمل على تكوين مفهوم واضح عن الطاقة فإنه من الضروري

تناول هذا المفهوم المرة تلو المرة في مقررات العلوم بالسنوات الدراسية المختلفة.

أما بالنسبة لاستمرارية الخبرات فإنه ينبغي وجود علاقات رأسية بينها خلال سنوات الدراسة، ومن الأمثلة على ذلك وجود علاقة بين خبرات الصف الثاني المتوسط وخبرات الصف الثالث في مادة العلوم، ومن الواضح أن الاستمرار يكفل رقي المهارات، وإتساع دائرة المعلومات، وزيادة عمقها، ويكسب الاتجاهات والقيم والميول المرغوبة.

ب - التكامل:

ويقصد به وجود علاقة أفقية بين محتوى مادة دراسية وأخرى، كذلك وجود علاقة أفقية بين الخبرات التعليمية في مواد دراسية مختلفة، وعلى سبيل المثال إذا كنا نرغب في تنمية أفكار ومفاهيم معينة في الدراسات الاجتماعية في الصف الأول المتوسط، فإنه من المهم رؤية كيف يمكن أن تتصل هذه الأفكار والمفاهيم بالموضوعات وأنواع النشاط في المواد الدراسية الأخرى بنفس الصف بحيث تؤدي إلى زيادة التكامل ووحدة نظرة التلميذ ومهاراته واتجاهاته نحو ذلك، وبمعنى آخر ألا ننمى هذه الأفكار والمفاهيم على أنها أنواع منعزلة من السلوك تستخدم في مقررات الدراسات الاجتماعية، وإنما تنمى أيضا على أنها أفكار ومفاهيم تتصل بمفردات المواد الدراسية الأخرى، ونفس الشيء، إذا كان من أهداف تدريس العلوم أن يكتسب التلاميذ مفهوم الطاقة فهذا لا يعني أن يعرفه التلاميذ ويستخدمونه في مجال العلوم فقط بل يجب استخدامه في مجال المواد الدراسية الأخرى، بل تساعد المواد الدراسية على تدعيمه وتنميته بصورة متكاملة وصولاً إلى تحقيق وحدة المعرفة في المنهج.

ج - التتابع:

يقصد بالتتابع أن تمهد الخبرة السابقة للخبرة اللآحقة، وهذا يعني أهمية إيجاد الروابط والصلات القوية بين الخبرات التي يشتمل عليها محتوى المنهج في المادة الواحدة وأيضا في المواد الدراسية المختلفة بقدر الإمكان، لأن ذلك يظهر للمتعلم أهمية ما يتعلمه، إذ أن كل تعلم سابق بهذه الصورة يسهل التعلم اللاحق.

ولتحقيق التتابع في المنهج ينبغي مراعاة مايلي:

- ترابط الخبرات داخل المادة الواحدة في الصف الدراسي وفي المرحلة التعليمية.
- بناء الخبرات اللاحقة على الخبرات السابقة لكي تدعم وتعزز.
- تدرج الخبرات من السهل إلى المعقد.

- تكون الخبرات اللاحقة أكثر عمقاً واتساعاً وتعقيداً من السابقة ومرتبطة ببعضها.

فعلى سبيل المثال عند دراسة مهارة في العلوم في كتاب الصف الأول المتوسط لا تدرس نفس المهارة في كتاب الصف الثاني بنفس المستوى لأن ذلك لا يساعد على النمو في العملية التعليمية ولكن يجب أن تعالج نفس المهارة في كتاب الصف الثاني بعمق وتوسع حتى تحدث تنمية المهارة.

ومن هنا فإن التتابع يعني تكرار المهارة أو المفهوم ولكن بتعمق وتوسع متدرج في المستوى من البسيط إلى المركب.

وأخيرا فإن هذه المعايير الثلاثة الاستمرار والتكامل والتتابع لا يعمل أحدها منفصل عن الآخر بل هي مترابطة ومتداخلة في تنظيم محتوى المنهج وخبراته لكي ينتج عنه تعلُّم فعال، يعضد بعضه بعضاً، ويكمل بعضه بعضا.

٥ - الاتجاهات الحديثة التي تدور حول إختيار وتنظيم محتوى المنهج وخبراته :

لقد ظهرت في الأونة الأخيرة عدة اتجاهات حول اختيار وتنظيم محتوى المنهج وخبراته من أبرزها ما يلي :

أ - التركيز على المعرفة التي تعني بالبنى المنطقية والمفاهيم الأساسية التي تمثل طبيعة كل شكل من أشكال المعرفة التي تعلم في المدرسة والمباديء التي توضح العلاقة بين هذه المفاهيم.

ب - الاهتمام بطرق البحث والتفكير الخاصة بكل شكل من أشكال المعرفة والتي تم التوصل إليها نتيجة الدراسة والفكير والبحث والخيال، وهذا يعني أن يقتصر المحتوى على المعرفة التي تعتمد طريقاً أو منهجاً خاصاً في البحث والتفكير والاستكشاف.

ج - أن يستفيد المتعلم من المعلومات والمعارف التي تنتظم في منهج معين.

د - أن يتوصل التلميذ إلى حقائق العلم بالطريقة العلمية، وحقائق الرياضيات بالطريقة الرياضية وحقائق التاريخ بالطريقة التاريخية.

هـ - حتى يتم اكتساب المحتوى للتلميذ لابد أن يمر بالخبرات التعليمية والتي تتمثل في النشاطات والمواقف التعليمية التي يخطط لها من أجل بلوغ الأهداف والتي تشكل النتاجات التعليمية.

ثالثا: طرق التدريس

تمثل طرق التدريس عنصراً من عناصر المنهج، وهي ترتبط بالأهداف والمحتوى والوسيلة والنشاط والتقويم إرتباطا وثيقا.

ويتفق المربون على أن المعلم لا يعلم بمادته فحسب، وإنما يعلم بطريقته في التدريس، التي تجعل التعلم أيسر وأسهل، كما توفر الوقت والجهد.

وتعرف الطريقة بأنها «الاجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تكون تلك الاجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة لمشكلة أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الاجراءات».

وهناك فرق بين الطريقة والوسيلة فالطريقة تتضمن الوسيلة ويبدو الفرق بينهما فيما لو اتخذ المعلم الطريقة الاستقرائية لتوضيح درسه فهو يعرض الحقائق، والمواقف ثم يبين أوجه الشبه بينهما، وعن طريق عملية التجريد العقلي يصل إلى المفهوم وتبدو الوسيلة في هذه الطريقة إذا اعتمد ـ مثلاً ـ على التجربة، أو عرض مجموعة من الصور فكل ذلك وغيره كوسائل تدخل ضمن الطريقة.

ومن المسلم به أنه ليست هناك طريقة واحدة ناجحة بل هناك طرق متعددة وتتنوع بتنوع أغراض التعلم ومحتوياته وبتنوع استعدادات المتعلمين وتعدد مستوياتهم، وباختلاف المواد الدراسية، كما تختلف في المادة الواحدة من درس إلى آخر.

كما ينبغي عدم النظر إلى طريقة التدريس على أساس أنها شيء منفصل عن المادة التعليمة أو عن المتعلم، بل هي جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي يتوخاها المعلم من المادة التعليمية والوسائل التي تتبع في تنظيم المجال للمتعلم كي تثير دافعيته نحو التعلم، والأنشطة التعليمية المتصلة بالموقف التعليمي، «وذلك كله لضمان تحقيق الأهداف التعليمية.

وإذا كانت طرق التدريس قد تطورت نتيجة تطور الأبحاث التربوية والنفسية وتطور المجتمعات وثقافاتها، إلا أن الباحثون لم يتوصلوا إلى المفاضلة بين طرق التدريس المختلفة إذ أن لكل منها مزايا وعيوب ولا يمكن الاعتماد على واحدة منها في التدريس وبإمكان المعلم أن يستعين ببعضها والتي تتناسب مع الأهداف المرجوة، كما ينبغي على المعلم أن ينوع في طريقة تدريسه، ولا يظل معتمدا على طريقة واحدة، لأن ذلك يقلل من مستوى اهتمامات التلاميذ ودوافعهم للتعلم.

١ - معايير اختيار الطريقة المناسبة:

توجد عدة معايير أو شروط ينبغي مراعاتها عند اختيار الطريقة التدريسية المناسبة حتى تحقق الهدف منها، ومن أبرز هذه المعايير مايلي:

أ - ملاءمة الطريقة للأهداف التعليمية الخاصة بموضوع معين:

إن اختيار الطريقة يجب أن يكون في ضوء الأهداف التعليمية للموقف التعليمي والمشتقة من أهداف المنهج، فعلى سبيل المثال إذا كان الهدف تزويد التلاميذ بمجموعة من الحقائق والمفاهيم في مادة العلوم فإن المعلم قد يستخدم طريقة الدروس العملية، وإذا كان الهدف هو تنمية مهارة حل المشكلات فقد يستخدم المعلم طريقة حل المشكلات، وبالتالي فإن تنوع الأهداف التعليمية يؤدي إلى تنوع طرق التدريس، وقد يلجأ المعلم إلى تبني طريقة عبارة عن توليفه من عدة طرق لتحقيق أهداف درس معين.

ب - ملائمة الطريقة للمحتوى حيث أن المحتوى ترجمة لأهداف المنهج وأن طريقة التدريس مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها، وبالتالي فإن طريقة التدريس ترتبط بالمحتوى وطبيعة المادة الدراسية المراد تعلمها، ولذلك فإن طبيعة المادة المتضمنة في المحتوى من حيث بناؤها المعرفي يجعل المعلم في موقف يفضل فيه طريقة تدريس عن أخرى، فقد تجدى الطريقة القياسية مع محتوى وأهداف درس ما بينما لا تُجدي الطريقة الاستنباطية، أو الحفظ مع المحتوى نفسه.

جـ - ملائمة الطريقة لمستوى التلاميذ من حيث خلفياتهم المعرفية واتجاهاتهم نحو المادة ومستوى نموهم العقلي، وفي الوقت نفسه تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ في المجموعة الواحدة أو الصف الواحد.

د - إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة السلوك المراد تعلمه، مما يجعلهم إيجابيين أثناء التعلّم.

هـ - اقتصادية الطريقة في الوقت والجهد، فكلما حققت الطريقة أكثر من هدف في وقت أقل مع توفر الفعالية، كانت أولى بالاختيار.

و - استثارة دوافع التلاميذ وتشويقهم إلى التعلّم.

ز - اتاحة الفرصة للتلاميذ لكي يعلموا أنفسهم وأن يبحثوا عن الحقائق والمجهولات من مصادرها المختلفة، وأن يقدموا التقارير ويخططوا للدراسة

والمشروعات ثم ينفذونها.

وغنى عن القـول أن طرق التـدريس المبنية على الحـوار والمناقشة والنشاط، وطرق الاستنتـاج والاستقـراء، والاستجـواب، وحـل المشكـلات، والاكتشاف، لا تقتصر وظيفتها على إكساب التلاميذ معرفة الحقائق والمفاهيم التي يشتمل عليها محتوى المنهج، وإنـما تعمـل أيضـا على إكسابهم مهارات عقلية ويدوية، وتعديل سلوكهم، وجعلهم قادرين على التعلّم بأنفسهم.

ولذلك كله فإن المعلم حينما يوجد في موقف تعليمي مع تلاميذه لا يكفي أن يكون مدركاً لطبيعة الطريقة التي يستخدمها وامكاناتها وكيفية استخدامها بل لابد له من أن يكـون مدركـاً للعـلاقـة بينها وبين الأهداف ومستويات المتعلمين ومستويات الخبرات التعليمية وأنواع الوسائل التعليمية المتوافرة، ومظاهر النشاط المتصلة بالموقف التعليمي.

رابعا: الأنشطة التعليمية:

تحتل الأنشطة التعليمية مكاناً هاماً في المنهج، لأن لها تأثيراً كبيراً في تشكيل خبرات المتعلم، ومن ثم تعديل سلوكه، وتعمل الأنشطة في علاقات تبادلية وتفاعلية مع عناصر المنهج الأخرى.

وإذا كانت الأهداف تجيب عن التساؤل لماذا نعلم؟ والمحتوى يجيب عن السؤال: ماذا نعلم؟ فإن نشاطات التعليم والتعلم هي التي تجيب عن السؤال: كيف نعلم؟.

والأهـداف الصحيحـة، والمحتوى الجيد، لا يعني الكثير إذا لم تتمخض نشاطات التعليم والتعلم عن اكتساب التلاميذ للخبرات التربوية المرغوبة.

ويعرف نشاط التعليم والتعلم بأنه كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم، أو هما معاً، لتحقيق الأهـداف التعليمية، والنمـو الشـامـل للمتعلم، سواء تم داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها، طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة.

١ - أنواع (أنمـاط) الأنشطـة التعليميـة:

لقد صنفت أنشطة التعليم والتعلم تصنيفات متعددة تبعا للغرض منها ومن أبرز هذه التصنيفات التصنيف على أساس الأهداف وهو كما يلي:

أ - نشاطات للحصول على معلومـات:

ومنها: قراءة الكتب ومواد القراءة المختلفة.

- الاستماع إلى محاضرات أو ندوات.
- الكتابة إلى أشخاص، أو مراكز معلومات.
- الحصول على معلومات عن طريق الملاحظة المنظمة.

ب - نشاطات لتنمية المهارات العملية:

ومنها: التدريب على نماذج للآلات:

- التدريب على أداء عمل ما، تحت اشراف وتوجيه آخرين.
- صنع نماذج مصغرة أو مكبرة أو بالحجم الطبيعي لأشياء.
- إعداد أشكال أو رسوم.
- استعمال القواميس والمراجع، واستخدام فهارس المكتبة واستخراج المعلومات من الكتب والمراجع.

جـ - نشاطات تساعد على تحقيق أهداف وجدانية:

ومنها: قراءة شعر أو قصة.

- زيارة معرض للفنون/ القيام برحلة لمكان ما.
- المساهمة في عمل مسرحي / الرسم.

د - نشاطات لتكوين مفاهيم أو تعميمات:

ومنها: استخدام الإستقراء للتوصل إلى قواعد أو مبادىء.

- مشاهدة تطبيقات المفاهيم والتعميمات النظرية في الحياة.

معايير إختيار الأنشطة التعليمية:

من أبرز المعايير مايلي

أ - أن يكون النشاط ملائماً للأهداف:

حيث أن العملية التعليمية تسعى إلى تحقيق أهداف معينة، وأحد وسائل تحقيق هذه الأهداف هو النشاط التعليمي، ولهذا يجب أن يكون النشاط ملائماً للأهداف ومرتبطا بها، فإذا كان الهدف هو تنمية مهارات التلاميذ في حل المشكلات، فينبغي أن توفر النشاطات الفرص لذلك، وإذا كان الهدف هو إكساب التلاميذ مهارة استخدام المجهر - مثلا - فإن تحقيق هذا الهدف يتطلب قيام المعلم بعرض عملي أمام التلاميذ، ثم قيام التلاميذ بعد ذلك بمجموعة من التدريبات العملية على تشغيل المجهر وضبطه، على أن يقوم المعلم بملاحظة التلاميذ أثناء تدريبهم، وتصحيح الأخطاء التي تصدر عنهم

وإرشادهم إلى السلوك الصحيح.

ب ـ **أن يكون النشاط ملاءماً للتلاميذ:**

فالنشاطات ينبغي أن تلائم قدرات وحاجات التلاميذ واهتماماتهم، وتسهم في مقابلة الفروق الفردية بينهم، وبحيث يجد كل تلميذ نشاطاً يقوم به مناسباً لقدراته الحقيقية فيراعيها وينميها.

ج ـ **الإرتباط الوثيق بالحياة:**

حتى يكون النشاط وظيفياً، ينبغي أن يكون وثيق الصلة بالحياة ويبرز صلة التعلم بالحياة.

د ـ يمكن تنفيذه في حدود إمكانات المدرسة والمجتمع.

هـ ـ أن تتوازن الأنشطة التي تنمي الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية.

ـ **نشاطات التعلم وخبرات التعلم:**

لما كان النشاط الواحد يمكن أن يشترك فيه تلاميذ مختلفون ويخرجون منه بنتائج مختلفة وبأنواع من التعلم متعددة، فقد ظهرت هناك حاجة لمصطلح يصف نتيجة تفاعل المتعلم مع النشاط التعليمي، ومن هنا ظهر مصطلح خبرات التعلم، ليشير إلى إدراك المتعلم للنشاط التعليمي، ولموقف التعليم والتعلم، ونتائج تفاعله مع ذلك الموقف.

٤ ـ **أهمية النشاط التعليمي:**

للنشاط التعليمي أهمية كبيرة كعنصر من عناصر المنهج وكعامل فعال في تحسين العملية التعليمية ولعل هذه الأهمية ترجع إلى مايلي:

أ ـ أن النشاط يستوعب الفروق الفردية بين التلاميذ بحيث يرى أن كل تلميذ في أي نشاط يقوم به مجالاً لقدراته، وفرصة يختبر فيها نفسه، ويكتشف قدراته الحقيقية وميوله فيراعيها وينميها.

ب ـ أن النشاط التعليمي يساعد على عملية التحصيل الدراسي حيث أنه يمد التلميذ بمجموعة من المعلومات والمعارف في مختلف العلوم والفنون والآداب، كما أنه ينمي ثقافته، ويزيد خبراته.

ج ـ أن النشاط التعليمي «يعلم التخطيط والعمل في فريق» فالنشاط يحتاج إلى التخطيط، والعمل، والتعاون، فهناك مشروعات يقوم بها المتعلمون، وهناك

زيارات ودراسات ومقالات يقوم بها المشاركون ويخططون لها، ويعملون على تحقيق أهدافها.

د ـ أن النشاط التعليمي يساعد التلميذ على تخطي جانب الخوف والرهبة من المعلم، ويقلل من الحواجز النفسية بينهما، كما يساعد التلميذ في التغلب على الإنطواء، والوحدة، لتكرار المشاركة مع الغير في نشاط ما.

هـ ـ أن النشاط التعليمي يسد الفجوة بين المحتوى، وبين ماهو موجود خارج المدرسة، وذلك لأن المناهج الدراسية ثابتة بعض الشيء، أما المؤسسات العلمية والقطاعات الانتاجية خارج المدرسة فمتقدمة وقد تسبقها بكثير.

خامسا: الوسائل التعليمية:

تمثل الوسائل التعليمية عنصراً من عناصر المنهج، وهي أدوات يتوصل بها المعلم لتحقيق أهداف التعليم، ويندرج تحت تعبير الوسائل التعليمية كل ما يستعان به لتسهيل التعليم من مبان ومعدات مدرسية وأجهزة وأدوات، وتتوقف جودة التعليم على نوع هذه الوسائل لأن التعلم هو النتيجة النهائية لتفاعل التلميذ مع كل هذه الوسائل. ومن أبرز المبادىء التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند التعامل مع الوسيلة التعليمية ما يلي:

١ ـ أن الوسيلة التعليمية مرتبطة ارتباط وثيقا بالطريقة، تؤازرها وتساندها وتساعد المعلم على تقليل الوقت والجهد، وفي الوقت نفسه تسرع بتحقيق الهدف من الدرس، فالطريقة تكون غير فعالة بدون وسيلة.

٢ ـ إن التقدم العلمي والتكنولوجي قد وضع الوسائل التعليمية الآن في موقف تحد، لأن التلميذ لابد أن يرى في الوسيلة التعليمية مستوى لا يقل عما يراه في الأجهزة المستحدثة، والتي يراها خارج المدرسة، سواء من خلال أجهزة الإعلام أو المؤسسات الأخرى المحيطة بالمدرسة.

٣ ـ إن كثرة الأجهزة المستخدمة في اطار الوسائل التعليمية، جعلت المعلم مطالبا بفهم خصائص تلك الأجهزة، والتمكن من التعامل معها من حيث تشغيلها والقدرة على حسن استخدامها.

٤ ـ إن دعم الطريقة بالوسيلة يضمن ملازمة الخبرة المكتسبة للتلميذ مدة أطول، وفهما أعمق، لأنه كلما زاد التفاعل مع أكثر من حاسة، كلما كان بقاء الخبرة أطول، وأرسخ.

٥ ـ تنوع الوسائل التعليمية في الدرس الواحد يساعد على مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء المواقف التعليمية.

٦ ـ إرتباط الوسيلة التعليمة بالأهداف التعليمية، مع مراعاة ملاءمة الوسيلة لقدرات التـلاميذ وميولهم ومسـتـوى نضجهم، مما يجعـل التعلم أكثـر تأثـيراً وفعـالية فـي التلاميـذ.

٧ ـ أن تتوفر في الوسيلة الدقة العلمية وإلا فإنها سوف تؤدي بالفرد إلى معان خاطئة.

٨ ـ أن تكـون الـوسيلـة مثيـرة لاهتـمام التـلاميذ، وجـاذبـة لانتباههم، ومرتبطة بخبراتهم السابقة.

سادسا: التقويـــم:

يعتبر التقويم أحد المكونات الأساسية للمنهج، إلا أنه يختلف عن هذه المكونات في قدرته على التأثير فيها، فهو يكشف لنبا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه، ومن ثم يزودنا بتغذية راجعة Feed back لإعادة النظر في عناصر المنهج بعد تحديد جوانب القوة والضعف فيها، وتدارك جوانبالضعف وتعزيز نقاط القوة.

ويعني التقويم «عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو للمنهج كله أو أحد عناصره وذلك في ضوء الأهداف التعليمية».

وعملية التقويم ينبغي أن تؤدي إلى تعديل الطرق والوسائل التي يستخدمها المعلم إذا لم يتحقق الهدف من التعليم أو إذا اتضح خطأ في التطبيق أو في المحتوى، كما أنها تحاول أن تعطينا صورة صادقة عن جميع المعلومات والبيانات التي لها علاقة بتقدم التلميذ وقد تكون هذه المعلومات كمية أو وصفية.

إننـا مهمـا بذلنـا من جهـد في وضـع المنهـج، ومهـما راعينا من أسس سليمة عند تخطيطه، فإننـا لا نستـطيع أن نصدر حكما صحيحاً عليه، مالم يوضع موضع التنفيذ ويُقوم في ضوء الأهداف التي وضع من أجلها، ثم يعاد تنظيمه وتخطيطه على أساس ما يظهر لنا من نتائج في عملية التقويم، ومن هنا فإن التقويم عملية مستمرة تسير جنبا إلى جنب مع عملية التعلم والقصد منها هو العلاج والتحسين والتعديل؛ وذلك إستناداً إلى أدلة كشفت عنها الممارسات الميدانية.

١ - أنواع التقويـــم:

درج المتخصصون في المناهج على تقسيم التقويم إلى ثلاثة أنواع هي:

أ ـ التقويم التشخيصـي

ب ـ التقويم البنائي.

جـ ـ التقويم الختامي.

التقويم التشخيصي:

هو ذلك النوع من التقويم الذي يزود مصمم المنهج أو الكتاب أو الوحدة الدراسية بمجموعة من المعلومات والبيانات (كمية وكيفية) عن مستويات التلاميذ العقلية والوجدانية والجسيمة والاجتماعية، ويزوده أيضا بمعلومات عن الخبرات السابقة لهم، ويزوده كذلك بمدى استعداد هؤلاء التلاميذ لتقبل الموضوعات الجديدة، ومعرفة ميولهم واهتماماتهم، وبذلك يحدد أهداف المنهج وبواسطته يتم إختيار المحتوى، وطرائق التدريس ووسائله وأنشطته وأساليب التقويم المناسبة، وبما يتفق مع الخصائص والسمات السابقة، وبها يتفق أيضا مع الامكانات المتوفرة.

وتتمثل مصادر المعلومات والبيانات التي تساعد في إجراء هذا التقويم، فيما يلي:

- التلاميذ
- المعلمين والسلطات التربوية الإشرافية.
- أولياء أمور التلاميذ ومؤسسات العمل والانتاج في المجتمع.

وهذا التقويم ضروري عند البدء في تطبيق منهج جديد.

ب - التقويم البنائي:

هو ذلك النوع الذي يصاحب الأداء أو التنفيذ، ويهدف إلى تصحيح المسار، عن طريق التشخيص والعلاج الفوري لكل ما يعترض عملية التعليم والتعلم من عقبات ولذلك يطلق عليه أحيانا تقويم أداء التصحيح الذاتي.

وهذا النوع من التقويم يزود المعلم والتلميذ معاً بالتغذية الراجعة عن أخطاء التلميذ، ومستوى تحصيله، ومدى تحقيقه للأهداف الموضوعة، كما أنه يزود المعلم والمتعلم بما يجب على كل منهما فعله، ويساعد كل منهما على معرفة الطرق والأساليب التي يمكن أن يستخدمها في تعديل الأهداف أو تطويرها، وتعديل المحتوى أو الخبرات التعليمية التي يتم تناول المحتوى من خلالها، أو طرق التدريس المتبعة، أو كل ذلك إذا إقتضى الأمر.

وهكذا نجد أن التقويم التشخيصي أو المبدئي يبدأ قبل وضع المنهج أو الوحدة، ويستمر بعد ذلك أثناء التنفيذ، لكن يصاحبه أثناء التنفيذ ما يسمى بالتقويم البنائي أو العلاجي.

جـ ـ التقويم الختامي :

هو تلك العملية التي تستهدف الوقوف على مدى ما تحقق من أهداف المنهج المدرسي .

وهذا النوع من التقويم هو الأكثر شيوعا وألفة لدى المعلمين والمتعلمين على السواء، فالمعلمون يعتمدون عليه غالبا في تقويم تلاميذهم ، ويحدث هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من دراسة المنهج المقرر أو الوحدة ، وهو يستهدف الحصول على تقدير عام لتحصيل التلاميذ ، وتحديد مستوياتهم النهائية وهو ـ بصفة عامة ـ يخدم عدة أغراض لعل من أهمها :

- تقدير مدى تحصيل التلاميذ ومدى تحقيقهم لأهداف المنهج .
- تزويد المعلمين بأساس لوضع الدرجات بطريقة موضوعية وعادلة .
- تزويد المعلمين والإدارة المدرسية بالبيانات التي على أساسها ينتقل التلاميذ من صف إلى آخر.
- تزويد القائمين على العملية التعليمية بالبيانات والمعلومات المناسبة عن المنهج ، مما يؤدي إلى إعادة النظر فيه وتعديله أو تطويره كله ، أو بعض أجزائه .

وقد يقوم التقويم الختامي مقام التقويم التشخيصي في تزويد القائمين على العملية التعليمية بالبيانات التي تمكنهم من وضع منهج جديد تماماً ، وبذلك تصبح العملية التقويمية عملية دائرية .

وتجدر الإشارة إلى أن عملية التقويم لا تحقق الهدف منها ، إلا إذا وضع المقوم نصب عينيه معنى المنهج ، وعناصره الأساسية ، والأبعاد الحقيقية المتوخاة من عملية التعليم ، وإذا استبعد المقوم بعدا من تلك الأبعاد جاءت قراراته بعيدة عن الواقع ، وقائمة على غير أساس سليم..

٢ ـ مجالات تقويم المنهج :

ينصب تقويم المنهج بصفة أساسية على المكونات الرئيسية للمنهج ، وكذا ما يتصل به من برامج لتدريب المعلمين والموجهين . . الخ ، ومن أبرز المجالات مايلي :

أ ـ تقويم الأهداف من حيث ملاءمتها للمتعلم ، والمرحلة التعليمية ، والمادة الدراسية ، ومدى ارتباط هذه الأهداف بأهداف المجتمع .

ب ـ تقويم المحتوى من حيث مناسبته لتحقيق الأهداف ، أو مناسبته للتلميذ أو من

حيث ترتيبه أو تسلسله ومدى ارتباطه بعناصر المنهج الأخرى.

ج ـ تقويم الطريقة التدريسية من حيث مناسبتها للمحتوى، والتلاميذ وإلى أي مدى تنمي طرق التفكير لديهم، ومدى مراعاتها للفروق الفردية لديهم.

د ـ تقويم الأنشطة التعليمة والوسائل التعليمية من حيث مناسبتها للأهداف، وللتلاميذ، وللمادة الدراسية؛ ولطرق التدريس.

علاقـــات العناصــر :

تتحـدد أهداف المنهج في ضوء مجموعة من الأسس هي: المتعلم والمجتمع وطبيعة الخبرة وطبيعة المادة وطبيعة عملية التعلّم والاتجاهات الحديثة، فإذا ما تحددت الأهداف تحدد المحتوى أي أن الأهداف تشكل المحتوى ويتأثر المحتوى بالأهداف وينضبط بها.

وإذا انتقلنا إلى طرق التدريس وجدنا أن المحتوى يحدد الطريقة ويتطلبها، كما أن تحقيق الأهداف يتطلب طريقة بعينها أي أن الأهداف تحدد الطريقة أيضا، كذلك فإننا إذا ما حددنـا الـطريقـة أولا لوجـدنـا أننا ملزمون بمحتوى معين فكأن الطريقة تحدد المحتوى، وهكذا لا نريد أن نستطرد في تبيان علاقات التأثير والتأثر بين عناصر المنهج المختلفة، والتي ينتظمها نظام من علاقات التأثير والتأثر يؤدي أي اختلال فيه أو انقطاع إلى إنهيار هذه العناصر وعدم تأدية وظائفها، وبقدر سلامة ووضوح هذه العلاقات تكون جودة البنية الـداخلية للمنهـج، وأن أي قرارات تتعلق بأي عنصر من عنـاصر المنهج تعتمد على قرارات تتخذ بشأن العناصر الأخرى، لأن النظرة إلى المنهج يجب أن تكون نظرة كلية شاملة لا تفصل عناصر المنهج عن بعضها فهي تعمل ككل متكامل.

ومن هنا فإن المنهج المدرسي «نظام» أي أنه بمفهومه، وخصائصه، وعناصره، يكون كلاً متكاملاً، كل جزء فيه يتأثر ببقية الأجزاء، ويؤثر فيها، وكل جزء يؤثر في الكل ويتأثر به، ويعني ذلك كله أن العلاقة بين عناصر المنهج هي علاقة تفاعلية وتكاملية في آن واحد.

ومما تجدر الإشـارة إليه أن المنهـج بمفهومه الحديث واسع لا يقتصر على المقررات الـدراسية، فهـو يتضمن الأهـداف التعليمية مترجمـة إلى معلومات ومعارف ومهارات وعادات وقيم وطرق تفكير واتجاهات تتحقق بوسائل عدة منها الكتب والمراجع وأساليب التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم وحتى المرافق والمباني والمعدات تؤدي دوراً أساسياً في تهيئة المناخ التربوي المناسب أمام التلاميذ لكي تنمو شخصياتهم نمواً شاملاً وتكاملاً، وأن العناية بهذه المكونات جميعاً هو وسيلة التربية لتحقق أهدافهـا والوفاء بمسئولياتهـا.

كما تجدر الإشـارة إلى أن عنـاصر المنهـج يتم تناولها على مستويين، المستوى الأول للمتعلم، ويشمل الكتاب المدرسي، والمستوى الثاني هو كتاب أو دليل المعلم.

الفصل الثالث

الأساس النفسي للمنهج المدرسي

يتضمن هذا الفصل:

أولا : التصور الإسلامي عن أثر الوراثة والبيئة في النمو.

ثانيا : المنهج وقدرات التلاميذ واستعداداتهم.

ثالثا : المنهج وحاجات التلاميذ.

رابعا : المنهج واتجاهات التلاميذ.

خامسا : المنهج وميول التلاميذ.

سادسا : المنهج والتعلم.

الفصل الثالث
الأساس النفسي للمنهج المدرسي

تمهيـــد :

يقصد بأسس بناء المناهج القوى الأساسية التي تؤثر في أهداف المنهج ومحتواه وتنظيمه، وتتدخل في تشكيله، ويشار إلى هذه الأسس أحيانا بأنها مصادر المنهج ومحدداته، وتشمل الأسس نظرة المنهج، أو واضعه إلى طبيعة المتعلم، وطبيعة المعرفة، وطبيعة المجتمع، ونظريات التعلم.

ومن هنا فإن تحديد أهداف المنهج بطريقة مناسبة، واختيار المحتوى المناسب لهذه الأهداف، واستخدام أفضل الطرق للتعلم، كل ذلك يعتمد على دراسة أسس المنهج أو مصادر اشتقاقه، وبمعنى آخر فإن أسس بناء المنهج هي التي تحدد عناصر بنائه، ويتفق علماء المناهج على أن للمنهج أسساً ثلاثة يقوم عليها تخطيطه بناؤه وهي :

١ ـ الأساس النفسي للمنهج.
٢ ـ الأساس الفكري للمنهج.
٣ ـ الأساس الاجتماعي للمنهج.

الأساس النفسي للمنهج :

التربية هي عملية تشكيل للشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع وإكسابهم الصفات الاجتماعية والنفسية التي تجعلهم مواطنين قادرين على التكيف مع مجتمعهم في حدود الإطار الثقافي الاجتماعي، وتعتمد التربية بهذا المعنى على نقطتي ارتكاز أساسيتين هما: الفرد من ناحية، والمجتمع الذي يعد له الفرد من الناحية الأخرى.

والمدرسة هي إحدى المؤسسات المسئولة عن نمو الأطفال نمواً يؤهلهم للأعباء التي يتطلبها فهم الحياة والتفاعل معها، فالتلميذ هو محور العملية التعليمية وجوهرها، وكيفما كانت الأهداف وكيفما كان المحتوى والطريقة، فإن هذا لا يؤدي إلى شيء مالم يعتمد كل ذلك على فهم حقيقي لخصائص التلميذ وحاجاته وميوله ومشكلاته وكيفية تعلمه ، فتقديم

أي قدر من الخبرات التعليمية للتلميذ دون دراية بخصائصه وحاجاته إنما يؤدي بصورة أو بأخرى إلى الفشل في بلوغ الأهداف التي يسعى إليها المنهج ، ومن ثم فإن دراسة التلميذ تعد أساساً هاما وضروريا يفيد متناول المنهج على المستوى التخطيطي أو التنفيذي ، ويرجع ذلك إلى تحول محور الاهتمام ـ في المنهج بمفهومه الحديث ـ من المعرفة كهدف في حد ذاته إلى التلميذ بطبيعته الإنسانية وخصائص نموه وجوانبه السيكلوجية المختلفة ، التي أصبحت تشكل أحد المعايير الهامة في بناء المنهج وتطويره من وجهة النظر الحديثة ، والتي يجب على واضعي المناهج ومنفذيها أخذها في الاعتبار عند تخطيط المنهج وبناؤه وتنفيذه .

ويتمثل الأساس النفسي في الاتجاه الذي يرى أن التلميذ هو محور بناء المناهج ، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساسا لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه .

ويعرّف الأساس النفسي بأنه جملة المباديء التي توصّلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته ، وحول طبيعة التعلّم ، وهي مباديء يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه .

وسوف تقتصر معالجتنا للأساس النفسي للمنهج على بعض الجوانب وهي :

أولا ـ التصور الإسلامي عن أثر الوراثة والبيئة في النمو الإنساني .
ثانيا ـ القدرات والحاجات والاتجاهات والميول .
ثالثا ـ عملية التعلّم .

أولا : التصور الإسلامي عن أثر الوراثة والبيئة في النمو:

النمو هو العملية التي تتفتح خلالها إمكانات الفرد الكامنة وتظهر في شكل قدرات ومهارات وصفات وخصائص شخصية ، وتوجد أربعة أنواع من النمو هي :

- النمو الجسمي وهو يتضمن التغير في الوزن والطول والقوة البدنية والصحة الجسمية وغير ذلك من الجوانب الجسمية .
- النمو العقلي ويشمل النضج الفكري والتحصيل الدراسي وما يتصل بذلك من قدرات عامة وخاصة .
- النمو الاجتماعي ويتضمن قدرة الشخص على أن يتعامل مع الآخرين ، ويكيف نفسه مع المجموعة التي يعيش فيها .

- النمو الانفعالي وهو القدرة على أن يعيش الفرد حياة خالية من الصراع النفسي.

إن جميع نواحي النمـو متصلة ومتفـاعلة، فالإنسـان ينمـو بطريقة شاملة في جميع النـواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والإنفعالية، وأن كل جانب من هذه الجوانب يؤثر في الجوانب الأخرى، ويتأثر بها كما أن درجات النمو في الجوانب المختلفة للفرد لا تسير بسرعة واحدة، فقد يكون نمو تلميذ سريعا من الناحية الجسمية، بينما يكون نموه متوسطا أو بطيئا من الناحية العقلية، ولذلك ينبغي ألا ينظر المنهج إلى جميع التلاميذ في أي مرحلة تعليمية كما لوكان لهم مجرى نمو واحد، أو كما لو كان لهم معايير نمو ثابتة.

ولقد أختلفت آراء علماء النفس، والوراثة، والاجتماع حول العوامل المؤثرة في النمو الإنساني، فمنهم من يرى أن النمو يتأثر بعامل الوراثة، ومنهم من يرى أنه يتأثر بعامل البيئة، وهناك فريق ثالث يرى أن النمو الإنساني يتأثر بالعاملين معاً.

ولقد أكد الإسلام أثر كل من عاملي الوراثة والبيئة معاً في النمو الإنساني ويتضح أثر الـوراثـة في قوله تعالى **﴿ولو شاء ربك لجعل الناس أمّة واحدة ولا يزالون مختلفين﴾** فالقرآن في هذه الآية يقرر دور الوراثة مع تثبيته للبيئة، فالأمة واحدة أي أن البيئة واحدة ولكن الناس مع ذلك مختلفون، في الأمزجة والطباع، ويقول سبحانه وتعالى: **﴿قل كل يعمل على شاكلته﴾** (الاسراء: ٤٨). ويقول صلى الله عليه وسلم «تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس».

أمـا عن أثر البيئة في النمو فيقول صلى الله عليه وسلم «كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه» [رواه البخاري ومسلم]، وهنا يتبين أثر البيئة في النمو الإنساني بمختلف جوانبه.

ويورد (الراغب الأصفهاني) سبعة أسبابٌ لاختلاف الناس وتفاوتهم تبين أثر كل من الوراثة والبيئة على النمو الإنساني:

١ ــ اختـلاف الخلقـة والأمـزجـة وتفـاوت الـطبيعة، وقد يرث الإنسان عن والديه مشابهتها في الخلقة، فهو هنا يؤكد عامل الوراثة.

٢ ــ اختـلاف أحـوال الوالدين من حيث الصلاح والفساد، ذلك أن الإنسان يتأثر بمعاشرة والديه، وقد يأخذ عنهما ماهما عليه من جميل السيرة والخلق وقبيحهما، وهو هنا يؤكد عامل البيئة والتربية، وقد قال صلى الله عليه وسلم: إياكم وخضراء الدمن، قيل: وماخضراء الدمن؟ قال: المرأة الحسنة في المنبت السوء.

٣ ــ اختلاف طبائع الوالدين وتأثير عوامل الوراثة، بما تتكون منه النطفة التي يكون منها الولد ودم الطمث الذي يتربى به الولد، فذلك له تأثير بحسب طيب ماتكونا منه وخبثه، ولهذا قال عليه السلام «تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس».

٤ ــ اختلاف أثر الغذاء والرضاع وطيب المطعم الذي يربى به الولد في بناء شخصيته جسمياً ونفسياً، وذلك من الأسباب الهامة لاختلاف الناس وتفاوتهم وقد قال صلى الله عليه وسلم «لاتسترضعوا الحمقاء فإن اللبن يورث».

٥ ــ اختلاف التأديب والتلقين وتعويد الطفل على العادات الحسنة أو القبيحة، فحق الولد أن يؤخذ بالآداب الشرعية ويعود فعل الخير ويصان من مخالطة الاشرار في صباه.

٦ ــ اختلاف الصحبة والمخالطة وتأثيرها على سلوك الفرد.

٧ ــ اختلاف الاجتهاد في تزكية النفس بالعلم والعمل.

وهكذا يلخص الراغب الأصفهاني أثر كل من الوراثة والبيئة في تنشئة الطفل في هذه العوامل السبعة.

وبذلك يكون النمو الإنساني من الوجهة الإسلامية نتيجة التفاعل بين العوامل الوراثية والخبرات المكتسبة من البيئة التي يعيش فيها الإنسان بما في ذلك الخبرات التربوية، وهذا التفسير للنمو أكده علم النفس المعاصر.

ومن هنا فإن المنهج السليم هو الذي يستطيع أن يسيطر على البيئة بدرجة تعين على نمو التلميذ النمو السليم، وذلك من خلال تقديم الخبرات المناسبة لمراحل النمو الإنساني، والتي تتمشى مع مستوى النضج ودرجته، كما ينبغي على المنهج مراعاة الفروق الفردية في النمو الإنساني عن طريق تنويع طرق التدريس واستخدام وسائل تعليمية متعددة وأنشطة كثيرة، وأن يكون المنهج مرناً بحيث يُمكن المعلم من توفير الخبرات التي تلائم تلاميذه، في نفس الوقت الذي يتيح لكل منهم النمو تبعاً لظروفه الخاصة، وأن تكون العلاقة بينه وبين تلاميذه علاقة تستند على الحب والاحترام المتبادل، حتى تسهم في تحقيق النمو النفسي للتلاميذ، وأن يراعي المنهج شمولية الأهداف واستمرارية الخبرات بحيث ترتبط الخبرات الحالية بالسابقة وأن تكون الخبرات الحالية أساساً للخبرات المستقبلية، حيث أن النمو عملية مستمرة، وأن تكون الخبرات متدرجة من ناحية التعمق والصعوبة والتعقيد مع ارتقاء الصفوف التعليمية بحيث تتناسب مع مستويات النمو العقلي والنمو الاجتماعي والنمو الانفعالي والنمو الحركي للتلاميذ.

المنهـج وبعض مجالات النمـو:

توجـد بعض المجالات الهامة في النمو، مما يرتبط ببناء المناهج سواء منها القديم أو الحديث، وفي مقدمة هذه المجالات:

١ ـ القدرات والاستعدادات ٢ ـ الحاجات ٣ ـ الاتجاهات ٤ ـ الميــول

ثانيا: المنهج وقدرات التلاميذ واستعداداتهم:

تعرف القدرة بأنها «كل مايستطيع الفرد أداءه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية، نتيجـة تدريب، أو بدون تدريب» وذلـك مثـل: القدرة على الرسم أو تذكر قصيدة من الشعر، أو استخدام أداة معينة.

أما الاستعداد فهو «وصول الفرد إلى مستوى من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة عن طريق عوامل التعلم»، كما يعرف الإستعداد بأنه «قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلم في سرعة وسهولة إذا توافر له التدريب المناسب».

والمتعلم ـ سواء أكان صغيراً أم كبيراً ـ لا يستطيع أن يتعلم شيئاً مالم يكن مستعداً له، وقد يكون هذا الاستعداد جسميا أو عضلياً أو عقلياً أو نفسياً، فالطفل لايفيد معه تعلم المشي أو التدريب عليه، إلا إذا قويت رجلاه على حمل جسمه (استعداد جسمي) ولا يفيد معه التدريب على الكتابة مالم يتمكن من تحريك أصابعه وأطرفها الدقيقة بدقة تامة (استعداد عضلي)، ولا يفيد معه تعلم الرياضيات مالم تقوى عنده القدرة على التفكير (استعـداد عقـلي)، ولابـد أن يتهيأ نفسياً لتعلم القـراءة قبل البدء في ذلك (استعداد نفسي)، وعليه فإن الاستعـداد لتعلم الشيء يشـير إلى القـدرة على تعلمـه أو القابلية لتعلمه، وأن قدرة الفرد على التعلم يحددها عاملان إثنان هما: نضجه (المستوى اللازم من النمو) وخبراته السابقة.

ولقـد أظهـرت الـدراسـات النفسية أن توافـر الاستعداد ـ أي امتلاك القدرة على الانتفـاع من التعلم دون عائق عقـلي أو جسمي أو نفسي ـ عند الفرد لتعلم مفهوم أو موضوع جديد أو مهارة يؤدي إلى تعلم هذا المفهوم أو الموضوع أو المهارة بسرعة وسهولة إذا ما توافر له التدريب اللازم.

وتختلف القدرات والاستعدادات من تلميذ إلى آخر، وذلك بسبب العوامل الوراثية والبيئية، ويعنى بذلك وجود فروق فردية في القدرات والاستعدادات بين التلاميذ.

وقـد نبه القرآن الكريم إلى ما يطلق عليه علم النفس الحديث بالفروق الفردية في القدرات والاستعدادات، حيث قال تعالى: ﴿**لا يكلف الله نفساً إلا وسعها لها ماكسبت وعليها ما اكتسبت**﴾ [البقرة: ٢٨٦].

وحيث أن القدرات والاستعدادات تلعب دوراً هاما في عملية التعلّم فإن الضرورة تقتضي مراعاة المنهج لها والعمل على تنميتها، ويمكن أن نوجز دور المنهج نحو القدرات والاستعدادات فيمـا يلـي:

١ ـ التركيز على بعض القدرات العقلية التي تفيد التلميذ في حياته الدراسية والعامة مثـل: القـدرة على التفكـير، والقـدرة على التحليل، والقـدرة على الـربط بين الأسباب والنتائج، والقدرة على حل المشكلات... وغير ذلك.

٢ ـ مناسبة المنهج لقدرات التلاميذ واستعداداتهم.

٣ ـ تنظيم الدراسة في صورة مجالات أو مجموعات من المقررات يختار التلميذ منها وفقاً لقـدراتـه واستعـداداتـه وعـلى أن يكـون الاختيار من بين المجموعات وداخل كـل مجموعـة.

٤ ـ ربط ميول التلاميذ بقدراتهم واستعداداتهم، لأن الميل الذي لا يستند على قدرة أو استعداد، يصعب تنميته مهما بذل من جهد ووقت، وعلى سبيل المثال إذا اتّجه ميل أحد التلاميذ للرسم دون أن يكون لدية الاستعداد له فمن الصعب عليه تحقيق نجاح في هذا المجال.

٥ ـ التنـويع في الأنشـطة التعليمية، حتى يجد كل تلميذ النشـاط المناسب لقدراته واستعدداته التي تحدد مايستطيع القيام به.

٦ ـ تخطيط التعلّم في ضوء مالـدى التـلاميذ من قدرات، وهـذا يؤدي إلى حدوث التعلّم بدرجة أسرع وأقوى وأفضل، بشرط توافر الدافعية لدى التلميذ.

ثالثا: المنهـج وحاجـات التلامـيذ:

تتكـون شخصية الفرد نتيجة تفاعل العوامل البيولوجية الوراثية مع العوامل البيئية الطبيعية والثقافية، ولذلك فإن حاجات الفرد أو رغبته في تحقيق غرض معين تنتج من تفاعل ا لعوامل الوراثية والعوامل البيئية.

وتعرف الحاجة بأنها «حالة من النقص والعوز والافتقار واختلال التوازن تقترن بنوع من التـوتـر والضيق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحالة وزال النقص سواء كان هذا النقص مادياً أو معنوياً داخلياً أو خارجيا».

إن الفـرد يولـد مزود بحـاجات فطرية أولية كالحاجة إلى الطعام والحاجة إلى النوم والحاجة إلى الجنس والحاجة إلى الإخراج، ويعتمد أثناء إشباع هذه الحاجات على البيئة الاجتماعية التي يعيشها أو الثقافة التي يتفاعل معها.

وإلى جانب الحاجات الأولية توجد حاجات ثانوية وهي الحاجات النفسية والعقلية مثل الحاجة إلى الحب المتبادل والحاجة إلى تقدير الآخرين والحاجة إلى الطمأنينة، والحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجة إلى الفهم والمعرفة، والحاجة إلى النجاح.

والحاجات بنوعيها ضرورية لقوة النفس وأمنها واستقرارها: ﴿**فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف**﴾ [قريش: ٣، ٤]، فالحرمان منهما لون من ألوان العقاب والفزع للنفس الإنسانية، ﴿**ضرب الله مثلا قرية كانت آمنة مطمئنة يأتيها رزقها رغدا من كل مكان فكفرت بأنعم الله فأذاقها الله لباس الجوع والخوف بما كانوا يصنعون**﴾ [النحل: ١١٢]

إن الحاجة لها جانبان أحدهما متصل بالشخص نفسه، والثاني متصل بالبيئة الاجتماعية التي يعيشها هذا الشخص، ولهذه الحاجات أهمية كبرى في توجيه سلوك الإنسان، وإن عدم اشباعها ربما يؤدي إلى انحراف سلوكي أو اضطراب نفسي أو مشكلات يواجهها الشخص.

إن اشباع هذه الحاجات وحل تلك المشكلات يجعل التلاميذ يقبلون على الدراسة كما يثير فيهم الميل إلى التعلّم، فالتلميذ لن يقبل على تعليم نفسه بنفسه إلا إذا أحس أن هناك إشباعاً لحاجاته أو أنه سيتعلم طرقا يمكن استخدامها لحل مشكلاته.

وتوجد علاقة قوية بين الحاجات والميول، فالحاجات هي الأساس الذي يدفع الفرد إلى النشاط والتفاعل مع البيئة، واكتساب الخبرة والميول وبذلك فإن الميول تنشأ وتتكون لاشباع الحاجة.

وتختلف الحاجات من فرد إلى آخر، بسبب اختلاف الزمان والمكان والثقافة والجنس والعمر بل وباختلاف الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، وهذا يعني وجود فروق فردية في الحاجات ـ بين الأفراد ـ تعود إلى عوامل شخصية وبيئية وثقافية.

ومن هنا فإن تفاعل الأفراد المختلفين في الحاجات مع البيئة الواحدة، تختلف عناصره كما تختلف نتائجه.

إن معرفة تلك الحاجات الخاصة بالمتعلم تساعد المخططين والمربين التربويين في إعداد المناهج المدرسية وتنفيذها بشكل يضمن تحقيق الأهداف المنشودة منها.

ولقد أصبحت المناهج الحديثة تولي اهتماما كبيرا ـ في تخطيطها وتنفيذها ـ للحاجات ويتلخص دور المنهج نحو الحاجات فيما يلي:

١ ـ إحتواء المنهج على مناشط ومجالات متنوعة تتناسب وحاجات التلاميذ.
٢ ـ تنـويع الخـبرات التي يشتمـل عليهـا المنهـج في درجـة الصعـوبة، حتى تلائم المستـويات المختلفـة للتـلاميذ من ناحية، وتتحـدى الخـبرات الصعبـة مقدرة التلاميذ فيحاولون فهمها واستيعابها والتغلب على صعوبتها، مما يحقق لهم إشباع حاجاتهم بالشعور النجاح، وذلك من ناحية أخرى.
٣ ـ توفـير الفـرص أمـام التلاميذ للقيام بالأنشطة الجماعية، التي تشبع الحاجة إلى الانتمـاء والحـب.
٤ ـ تنـويع طرق التـدريس والـوسائل التعليمية التي تسهل عملية اكتساب المعرفة بسهولة ويسر، وبما يشبع الحاجة إلى المعرفة.
٥ ـ أن يركز المنهج على تنمية قدرات حل المشكلات ومهارات التفكير العلمي، والتي يمكن للتلاميذ استخدامها في حل مشكلاتهم وإشباع حاجاتهم.

رابعا المنهج واتجاهات التلاميذ

يعـرف الاتجـاه بأنـه «الاستعـداد أو التهيؤ العقلي الذي يتكون عند التلميذ نتيجة لخبراته السابقة، ويجعله يسلك سلوكا معيناً ـ إما القبول أو الرفض ـ إزاء الأشخاص، أو الأشياء أو الأفكار.»

ويعني ذلك أن الاتجاهات تشترك مع الحاجات في توجيه سلوك التلاميذ في مواقف مختلفة ومتفاوتة، وهذا يجعل للاتجاهات أهمية كبيرة في حياة التلميذ والمجتمع، باعتبارها تعبـير عن الفكـرة أو العقيدة أو الموقف الذي يتخذه الإنسان من جميع مكونات البيئة والحياة، فإذا عبر الإنسان عن رأيه أو فكرته في أمر من الأمور مثل: الصدق أو المال كأن يقول «الصدق مفيد» أو «المال فتنة» فإنه بذلك يعبر عن اتجاه، ويتلخص دورالمنهج نحو الاتجاهـات فيمـا يلـي:

١ ـ التركيز على تكوين الاتجاهات النافعة للفرد والمجتمع مثل: الاتجاه نحو النظافة، والاتجـاه نحـو تحمـل المسئولية، والأمانة، والتصدي للاتجاهات الضارة مثل: الاهمـال، التعصب، النفـاق، الأنـانية، وذلـك من خلال المحتوى والأنشطة والوسائل التعليمية وأدوات التقويم التي يوفرها المنهج.
٢ ـ تنمية اتجـاهـات جديدة لدى التلاميذ، والتي تلزم التطور العملي والتكنولوجي مثـل: ارتبـاط البحث العلمي بمجـالات الحياة، وأهمية الـدراسـات المهية والتطبيقية في تطوير المجتمع وتحديثه.

٣ ــ استخدام الحوافز أو المعززات الايجابية في تكوين الاتجاهات المفيدة، مثل منح جوائز لطلاب أكثر الفصول المدرسية نظافة أو تعاوناً.

خامسا: المنهـج وميول التلاميـذ:

إن ميول التلاميذ تعد دليلاً عن أنواع الحاجات التي يسعون إلى إشباعها، والميول تتغير كلما تقدم الفرد من مستوى نضج إلى آخر ، ويعبر الميل عن الحب أو الكراهية، فإذا عبر الإنسان عن حبه للطعام أو المال أو بغضه للون معين من الطعام أوالشراب فإن ذلك يعد تعبيراً عن الميل، وكثيراً ما تتوافق الميول مع الاتجاهات، كما يحدث عندما يقول الشخص أحب التفاح (تعبير عن ميل). وأن يقول «التفاح مفيد» (تعبير عن اتجاه).

وقـد يحدث في كثير من الأحيان تعارض بين الميول والاتجاهات يؤدي إلى نوع من الصراع تختلف شدتـه وفق اختلاف الموضوع، وما يثيره من إنفعالات وآثار كما يحدث عندما يقول الإنسان «أحب الخمر» (ميل) ولكنه حرام (اتجاه).

ومن وظيفة التربية الصحيحة أن تقضي على الصراع بين الميول والاتجاهات بحيث يحب الإنسـان النافع المقبول ويبغض الضار والخبيث، ويتطلب ذلك درجة كبيرة من النضج الاجتماعي والإيمان بالمباديء والقيم الإسلامية، وقد قال صلى الله عليه وسلم: [لا يؤمن أحدكم حتى يكون هواه (ميوله) تبعاً لما جئت به (العقيدة والاتجاه)].

ودور المنهج نحو الميول نوجـزه فيمـا يلـي:

١ ــ التأكيد على رعاية الميول وتوجيهها في أهداف المنهج.

٢ ــ يحدد المعلم الميول المناسبة التي يعمل لمساعدة تلاميذه على اكتسابها في كل مجال وفي كل خبرة وأن يضــع الخـطة المنـاسبـة لذلـك ويتحقق من النتـائـج التي يحصل عليها.

٣ ــ أن تكون الميول مناسبة لمستوى التلاميذ وأن ترتبط بالنحاج والتشجيع

٤ ــ تهيئة الظروف المناسبة أمام التلاميذ لإكسابهم الميول النافعة مثل: الميل للعمل الجماعي، الميل للاطلاع والبحث والابتكار، الميل لخدمة البيئة؛ الميل للجهاد في سبيل الله. ونحو ذلك.

٥ ــ تخطيط الخـبرات الـتي تؤدي إلى تكــوين ميول نافـعــة تتـفـق مع قدرات التلاميذ واستعداداتهم.

٦ ـ ينبغي أن تؤدي عملية إشباع ميول التلاميذ إلى توليد ميول جديدة في اتجاهات مختلفة، بحيث يتحقق مفهوم الاستمرارية، فالميل نحو الرحلات مثلاً يمكن أن يؤدي إلى ميل نحو الرسم وهكذا.

سادسا: المنهج والتعـلّم

تؤثر فكرة واضع المنهج عن الكيفية التي يتعلم بها الإنسان على المنهج، فنظرية الملكات العقلية التي كانت سائدة في القرن التاسع عشر، تقول بأن العقل يتألف من ملكات متميزة معينة، وهذه يمكن تقويتها خلال تدريبات معينة، شأنها في ذلك شأن العضلات، وقد أدت هذه النظرية إلى مناهج تؤكد على التدريب والمران بواسطة المواد الأكاديمية الصعبة كاللغة اللاتينية والرياضيات، أما النظريات التي نادت بأن التعلم يحدث عن طريق العمـل والنشـاط فقـد أدت إلى ظهـور مناهج تعرض على التلاميذ مشكـلات وتـوفر لهم وسائل ومواد، وتطلب منهم أن يسعوا بأنفسهم إلى التوصل إلى حلول لهذه المشكلة واكتشـاف مايسـاعـدهم على هذا من معـرفـة ومهارات وأساليب للبحث والتقصي ويتلخص دور المنهج نحو التعلّم فيما يلي:

١ ـ أن يبدأ التعلم من واقع الفرد، ولا يتجاهل خبراته السابقة.

٢ ـ توفير الخبرات المباشرة، والتي من خلالها يتعلم التلميذ عن طريق المحاولة والخطأ، والعمل، والملاحظة والتجربة واستخدام الحواس، فيقول ـ سبحانه: **﴿والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون﴾** [النحل: ٧٨].

٣ ـ توفير الخبرات غير المباشرة، ويسميها الغزالي «التفكير» ويحدث إذ غلب نور العقل على أوصاف الحس، وهنا يستغني المتعلم بقليل من التفكير عن كثير من إدراكات الحواس.

٤ ـ الاستدلال على حدوث التعلم بطريق التغيرات الحادثة في السلوك نتيجة وجود المتعلم في موقف تعليمي معين، فالتعلم عملية لانلاحظها ملاحظة مباشرة، وإنما نستدل عليها بالآثار الناتجة في السلوك.

٥ ـ أن تقتصر وظيفة المعلم على تهيئة الظروف المناسبة لكي يعلم التلميذ نفسه بنفسه.

٦ ـ أن يمارس التلميذ عملية التعلّم بالسرعة التي تتناسب وإمكاناته، مما يعني ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد أثناء عمليتي التعليم والتعلّم.

الفصل الرابع

الأساس الفكري للمنهج

يتضمن هذا الفصل:

أولا : الإنسان في الإسلام.
ثانيا : الحياة في الإسلام.
ثالثا : المعرفة في الإسلام.

الفصل الرابع
الأساس الفكري للمنهج

مقدمـــة :

يتفق المتخصصـون في المنـاهج على أن للمناهج المدرسية أسسـاً فكـرية ثلاثـة يقـوم بناؤها وهي :

أولا ـ طبيعة الإنسان.

ثانيا ـ طبيعة الحياة.

ثالثا ـ طبيعة المعرفة.

ويقصد بالأساس الفكري للمنهج : بأنه مجموعة المبادىء والأفكار المترابطة التي يؤمن بها المجتمع ، والمرتبطة بالإنسان، والحياة، والمعرفة، والتي يتبناها المجتمع ويقوم عليها المنهج تخطيطاً وتنفيذاً.

أولا : الطبيعة الإنسانية في الإسلام

يتأثر المنهج المدرسي إلى حد كبير بنظرة المخططين له والقائمين على تنفيذه إلى الطبيعة الإنسانية لأن الإنسان موضوع التربية، ولذلك فمن المهم أن نعرف التصور الإسلامي عن هذه الـطبيعـة حتى يمكن توجيههـا وتنشئتهـا من خلال منهج فعال يستطيع مع الوسائل المدرسية الأخرى تحقيق النمو الشامل للمتعلم.

إننا إذا أردنا التوصل إلى قرارات سليمة فيما يتصل ببناء المنهج أو تنفيذه، وجب علينا أن ندخل في اعتبارنا كل ما نعرفه عن طبيعة الإنسان أو عن طبيعة المتعلم، فمنذ أجيال عدة اختلفت وجهات النظر حول الطبيعة الإنسانية، وقد أثر هذا الاختلاف تأثيراً كبيراً في تشكيل المنهج ، فالنظرة الثنائية التي تذهب إلى أن الإنسان يتكون من عقل وجسد، اعتـبرت المعـرفـة النـظرية التي يصل إليها العقل عن طريق التأمل والإلهام بعيداً عن مجالات الخبرة العملية تقع في مرتبة أسمى من الأعمال التي تتصل بالمهن والحرف وتعتمد على الجســد، وقـد ترتب على الأخذ بهذه النظرة ضعف اهتمام المنهج بالنشاط والعمل والجوانب التطبيقية من الدراسة وتركيز اهتمامه على النواحي النظرية المجردة.

وقـد سيطرة نظرية التـدريب الشكـلي على الفكـرالتربوي عدة قرون، وتفترض هذه النـظرية أن العقـل يتكون من ملكات مستقل كل منها عن الآخر، فهناك ملكة للذاكرة وأخرى للتفكير وثالثة للتخيل وغيرها من الملكات، ولذلك نظمت المناهج الدراسية بحيث تشتمـل على المواد الدراسية التي أفترض أنها لآزمة لتدريب هذه الملكات، فمثلا، وضع الشعر لكي يدرب الذاكرة، كما وضعت المسائل الرياضية لتنمية ملكة التفكير. . . الخ .

ومن هنـا فإن طبيعـة المتعلم تصبـح مسـألـة على درجـة كبرى من الأهمية بالنسبة للمنـاهـج، وينـطلق المنهـج الإسـلامي في التربية والتعليم من الفهـم الواعي لطبيعة الإنسان والهدف من خلقه وأساليب تحقيق أهدافه ومصيره في الآخرة، وهي مقدمات لابـد منهـا حتى يستـوي المنهج المدرسي ويحقق أهدافه ويقصد بالطبيعة الإنسانية من المنظور الإسلامي فطرة الإنسان التي فطره الله عليها. . . ويصبح التساؤل هنا ماهي طبيعة الإنسان.وفطرته في الإسلام ؟.

هناك أربعة أمور يمكن تناولها لتوضيح مفهوم طبيعة الإنسان من الوجهة الإسلامية: أول هذه الأمور يتعلق بمكانة الإنسان بين المخلوقات هل هو مخلوق مكانتة متساوية مع المخلوقات الأخرى أم أنه مخلوق مكرم؟ ثاني هذه الأمور يتعلق بماهية الإنسان نفسه هل هو مادة أم روح أم كلاهما معاً؟ ثالث هذه الأمور يتعلق بجانب الخير والشر فيه، بمعنى هل الإنسان خير بطبيعته أم شرير بطبيعته أم كلاهما معاً، أم أن طبيعته محايدة لاهي خيرة ولا هي شريرة؟ ورابع هذه الأمور يتعلق بإرادة الإنسان، هل هي مطلقة أم محدودة وهـل هو مخير أم مسير أم كلاهما معاً؟ وسوف تتناول الإجابة عن هذه الأسئلة الأربعة المرتبطة بالطبيعة الإنسانية ودور المنهج المدرسي نحوها.

١ - مكانة الإنسان في الإسلام:

الإنسان في الإسلام كائن مخلوق لله خلقاً متميزاً متفرداً، مفطور على الإيمان بربوبية الله ووحدانيته، وهو أكرم خلق الله على الله، وقد نوه الله بذلك، حين جعل الإنسان خليفته في الأرض ﴿**وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة، قالوا أتجعل من يفسـد ويسفـك الـدمـاء، ونحن نسبـح بحمدك ونقدس لك قال إني أعلم مالا تعلمون**﴾ [البقرة: ٣٠] - ثم ﴿**ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا**﴾ [الاسراء: ٦٧]. وقد استخلف الله الإنسان في الأرض وسخر له مافيها وزوده بالمواهب والطاقات التي تعينه على الخلافة وتيسر له طيبات الحياة كلها. ومعنى استخلاف الإنسان، أنه يجب أن يسير على درب من استخلفـه، فيكـون الله المثـل الأعلى في حياته، فيفهم الكون المحيط به ويستغله لصالحه، ويحقق فيه ما استطاع رسالة الحق والخير والجمال، رسالة الله في هذا الكون.

واستخلاف الله للإنسان على هذا النحو تشريف له، ولكن هذا الاستخلاف ذاته يلقي على الإنسان أعباء ومسئوليات لا يستطيع القيام بتبعاتها بدون استخدام العقل في ذلك، فالإسلام يعول على هذا العقل في أمر العقيدة والتكليف، ولذا ذُكر العقل دائما في مقام التعظيم والتنبية إلى وجوب العمل به والرجوع إليه.

والإنسان ـ في الإسلام ـ معان من الله على القيام بحق الخلاقة، فالكون كله مسخر له ﴿**وسخر لكم ما في السموات وما في الأرض جميعا**﴾ [الجاثية: ١٣].

ولقد أتت هذه الخلافة عن قابلية للتعلُّم: ﴿**وعلم آدم الأسماء كلها**﴾ [البقرة: ٣١]، وقال تعالى: ﴿**إقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، إقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان مالم يعلم**﴾ [الفلق: ١-٥] وإيداع الله ـ سبحانه ـ هذه القابلية للإنسان يعني أن هذا المخلوق مكلف، لأن التكليف يقتضي عقلاً والتعلّم يقتضي عقلاً.

ولقد أعطى الله الإنسان سرا من أسراره، وهو القدرة على الرمز بالأسماء للمسميات، وحين أظهر الإنسان هذه القدرة أمر الله تعالى الملائكة بالسجود لآدم. ﴿**وإذ قال ربك للملائكة إني خالق بشراً من صلصال من حمأ مسنون، فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين**﴾ [الحجر: ٢٨، ٢٩].

والإنســان ـ في الاسلام ـ كائن من كائنات الملأ الأعلى، لأن إنسانيته لم تتكون ولم تتشكل إلا بعد أن نفخ الله فيه من روحه، فقد نشأ في الملأ الأعلى، ثم هبط على الأرض اختياراً: ﴿**قال اهبطا منها جميعاً بعضكم لبعض عدو فإما يأتينكم مني هدى فمن إتبع هداى فلا يضل ولا يشقى...**﴾ [طه: ١٢٣]، تلك هي مكانة الإنسان في الإسلام لا تضاهيها مكانة أي مخلوق من مخلوقات الله في هذا الكون.

واجبات المنهج نحو مكانة الإنسان في الإسلام:

أ ــ إكساب المتعلم المهارات والقدرات التي تمكنه من التكيف مع الحياة والقيام بواجبات الخلافة في الأرض.

ب ــ الاهتمام بتنمية العقل الإنساني مع عدم إغفال بقية جوانب الشخصية الإنسانية.

ج ــ توفير الأنشطة والخبرات المتنوعة التي تكسب مهارات التفكير العلمي والقدرات اللآزمة لفهم الكون المحيط بالإنسان واستثماره لصالحه، ووفق شريعة الله.

د ــ النظر إلى الإنسان على أنه مخلوق خاص، ذو كيان متميز، مستخلف في الأرض، ومجهز للنهوض بوظيفة الخلافة على عهد الله وشرطه.

هـ ــ اعتبار المنهج وسيلة للسمو بقيمة الإنسان على كل شيء في الوجود.

و ــ التأكيد على أن الإنسان كائن كريم على الله، ذو مركز عظيم في تصميم الوجود، وهو أكرم من كل ماهو مادي؛ لأن كل ماهو مادي مخلوق له.

٢ ـ ماهية الإنسان في الإسلام:

يتفق كثير من علماء المسلمين على أن ماهية الإنسان تتميز بجانبين رئيسيين: الجانب المادي فيها وهو الجسم أو البدن والجانب غير المادي ويشمل الروح، ويعني ذلك أن الإنسان مكون من جسم ومن روح والجسم يتكون من جميع الأجهزة والأعضاء بما في ذلك السمع، والبصر، والعقل، ونحو ذلك، والعقل هو المسيطر والمنظم لأجهزة الجسم الآخر، ومع ذلك فأداؤه لوظيفته يتأثر بمدى صحة الأجهزة الأخرى وكفاءتها في العمل، ولايعني هذا التمييز وجود انفصال بين الجانبين بل هما وحدة متكاملة، **﴿إذ قال ربك للملائكة إني خالق بشراً من طين، فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين﴾**. [الحجر: ٢٩،٢].

والإسلام لم يغفل الروح من أجل الجسد، ولم يغفل الجسد من أجل الروح، بل زاوج بينهما في وحدة متكاملة متناسقة متفاعلة، وأعطى الروح حقه والجسد حقه، من غير إفراط ولا تفريط، ومن ثم احتل الجسم في الإسلام مكانة خاصة، كما أحتل الروح والعقل مكانة خاصة أيضاً.

ولقد سما الإسلام بالإنسان، فاعترف به كله، روحه، وجسده، وعقله، وقلبه، وإرادته، ووجدانه، وغرائزه الهابطة وأشواقه الصاعدة.

والقرآن يحرم على المؤمن أن يبخس للجسد حقاً ليوفي حقوق الروح، ولا يجوز أن يبخس للروح حقاً ليوفي حقوق الجسد، ولا يحمد منه الإسراف في مرضاة هذا، ولا مرضاة ذلك. **﴿يابني آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد، وكلوا واشربوا ولا تسرفوا، إنه لا يحب المسرفين. قل من حرم زينة الله التي أخرج لعباده والطيبات من الرزق﴾** [الأعراف: ١٠] ـ ثم في قوله تعالى: **﴿يأيها الذين ءامنوا لم تحرموا طيبات ما أحل الله لكم..﴾** [المائدة: ٨٧].

وإضافة إلى الروح والجسد، نجد ألفاظاً أخرى مثل القلب، والعقل، والنفس، وهي من حقائق التكوين المعنوي للإنسان.

والعقل الإنساني قوة مدركة، خلقها الله في الإنسان ليكون مسئولاً عن أعماله، ولذلك نجد آيات القرآن تفيد أن سبب الانحراف، والضلال هو عدم العمل بمقتضى

العقل. **﴿وقالوا لو كنا نسمع أو نعقل ماكنا في أصحاب السعير﴾** [الملك: ١٠]- **﴿وما يعقلها إلا العالمون﴾** [العنكبوت: ٤٣]. وهذه القوة الإدراكية أو القوة الفكرية، هي التي تعطي للإنسان قوة التأمل والمراجعة والترجيح والحكم بين الأشياء والطرق والوسائل المتنوعة التي سيواجهها الإنسان عند محاولة إشباع حاجاته، وهذه القوة أيضا هي الأساس الأول للتكليف في القرآن، ولذا فإن فاقد العقل فاقد للتكليف، كما أن التفكير وهو وظيفة العقل فريضة إسلامية، وقد ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله: (إن أول ما خلق الله العقل) ويقال أن المقصود هو العقل في قوله سبحانه وتعالى: **«وعزتي وجلالي ماخلقت خلقاً أعز على ولا أفضل منك بك آخذ وبك أعطي»**.

ويُعرف علماء المسلمين النفس بأنها الكمال الأول لجسم آلى ذي حياة بالقوة وهي جوهر روحي قائم بذاته إلا إذا اتصلت بالبدن فإنه يدخل في تعريفها لا على أنها صورة منطبعة فيه بل على أنها شرف وكمال له في الوجود، فالجسم أو البدن والنفس يشكلان طبيعة واحدة للإنسان، وتشتمل النفس على الإنسان كله، بما فيه جسمه وروحه، فالنفس في الإسلام هي الإنسان كله لأنها تتكون نتيجة التقاء الروح بالجسد وبما أن الروح في الإسلام لا تعمل مستقلة عن الجسم - رغم أن لها وجوداً مستقلاً عنه، فهو ليس سجنا لها - فكذلك النفس لا تعمل مستقلة خارج مركب الروح والجسد، وفي النفس قوى ردئية من الهوى والشهوة والحسد تطلب الفساد وتعادي العقل والفكر ولذلك يجب على العقل أن يعادي الهوى وألا يستسلم له، فالهوى من أعداء الله، فيقول صلى الله عليه وسلم: «ومافي الأرض معبود أبغض إلى الله من الهوى». وللنفس مظاهر إدراكية تتمثل في العقل، ومظاهر عاطفية وجدانية تتمثل في الانفعالات والمشاعر والأحساسيس، وهكذا ينظر الإسلام إلى ماهية الإنسان على أنها مركبة تركيبا عضويا يتلاحم فيها الجانب الجسمي مع الروحي والعقلي والنفسي.

إن النظرة الإسلامية تعتبر الإنسان بكل مكوناته - عقله وجسمه وروحه - وحدة عضوية تتكامل وتتألف فيما بينها بين القوى الإدراكية والإنفعالية والجسمية، وبهذا يقف الإسلام موقفاً فريداً من الإنسان يختلف عن موقف الثقافات والعقائد الأخرى، فالمسيحية على سبيل المثال تنظر إلى الإنسان على أنه قوى متناقضة متصارعة، جسم يناقض الروح لأنه يسجنها في داخله ويعقوها عن الرجوع لبارئها، كما أن فلاسفة الأغريق والفلاسفة المثاليين نظروا إلى الإنسان على أنه عقل محمول على جسم، ومجدوا

العقـل وقللوا من شأن الجسم، وقد أثبت العلم الحديث أن الدماغ هو مركز الإدراك والسلوك عنـد الإنسان وأن كـل القـوى الإدراكية والسلوكـية تتركز فـي مـخ الإنسان وتتوزع كـل منهـا علـى منـاطق معينة فيه.

واجبات المنهج نحو ماهية الإنسان في الإسلام:

أ ـ أن تتضمن أهداف المنهج الجوانب الإداركية والوجدانية والمهارية.

ب ـ أن يوفـر المـنهـج الأنشـطة والخبـرات التي تتنـاسب مـع قـبـدرات التـلاميذ واستعداداتهم وتشمل مظاهر الحياة المختلفة التي تهم المتعلم شخصياً للكشف عن ذاته وإنماء شخصيته.

ج ـ أن يهيء المنهج الفرص والأنشطة التعليمية التي تنمي الجوانب الجسمية والعقلية والوجدانية بطريقة متوازنة.

د ـ التأكيد على أن إشباع الحاجات النفسية، والجسمية، والوجدانية ليس غاية في ذاتـه، بل لإمـداد الإنسان بالمتعة والقوة اللتين تحققان له التوازن وتعينانه على القيام بواجبات إعمار الأرض وترقية الحياة؛ وفوق كل ذلك توحيد الله سبحانه ﴿**وماخلقت الجن والإنس إلا ليعبدون. . .**﴾ [الذريات: ٥٦]

٣ ـ جانب الخير والشر في الإنسان:

تختلف وجهات النظر حول الخير والشر في الطبيعة الإنسانية فهناك من يقول بأن الإنسان شرير بطبعـه، ويرجعون ذلك إلى خطيئة آدم عليه السلام، فيرون أنه لولا تأصل الشر في طبعه لما عصى ربه وخالفه، وقد قال بذلك اليسوعيون وغيرهم من أمثال الفيلسوف (هوبز سبنسر) الذي يرى أن الإنسان متوحش مطبوع على الشر وسوء الخلق ويمكن تغييره بالتربية، وهنـاك رأي آخر يقول بأن الإنسان خير بطبعه، وقد أخذ الفيلسوف جان جاك روسو بهذا الرأي، ويرى سقراط وجالينوس أن في الإنسان رغبة للخير، وأن الشر عارض عليه.

وهناك رأي ثالث يقول بأن الطبيعة الإنسانية محايدة، ويقول بهذا الرأي الفيلسوف الألماني كانط، وبرتراندراسل، ودور كايم، ومن المسلمين الغزالي وابن سينا، وقد عبر عن ذلـك وليم مكـدوجـل في كتـابه «الاخلاق والسلوك في الحياة»: إن كل نزعة من النـزعات الفطرية ينبوع من الطاقة، أما أن هذه الطاقة ستتجه إلى الخير أم الشر فأمر يتعلق بتوجيهها إلى غايات نبيلة أو وضيعة، كما يتعلق بالتحكم الرشيد في هذا التوجيه، إن كل النـزعـات الفـطرية قادرة على فعل الخير والشر» وهذا يعني أن التربية والتوجيه ضروريان لنزعات الإنسان الفطرية إذا أردنا أن نوجهها وجهة خيرة نبيلة.

أمــا الإســلام فيقف موقفـا وسـطا من الـطبيعة الإنسانية ، فهو ينظر إليها على أنها محايدة ، فالإنسان في الإسلام ليس خيرا مطلقا ، كما أنه ـ أيضا ـ ليس شرا مطلقا ، وإنما هو يولـد مزود باستبعـدادات للخـير والشر معاً ، والهدى والضلال ، وقد عبر الرسول الكريم عن هذه الحقيقة بقوله : «كل مولد يولد على الفطرة وأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسـانـه» [رواه البخاري ومسلم] . وهذا يعني أن الإنسان يكتسب جانب الخير أو الشر بالتـطبـع وليس بالـطبع ، وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها ، ويقول الغزالي : «إن الصبي خلق قابلاً للخير والشر معاً وإنما أبواه يميلان به إلى أحد الجانبين» وابن خلدون أيضا يقول أن النفس مهيأة للخير والشر معاً ، ولكن استعدادها للخير أكثر من الشر ، فالإنسان أقرب إلى الخير من حيث أنه إنسان .

ولقـد جعـل الإسـلام تبعة أعمال الإنسان ومسئولياته عليه وحدة ، وقد أكد القرآن الكـريم يذلـك في كثـير من الآيات **﴿ألم نجعـل له عينـين ، ولســانـا وشفتين وهدينا النجـدين﴾** [البلد : ٨ـ١٠] ـ ثم **﴿ونفس وماسواهـا ، فألهمها فجورها وتقواها ، قد أفلح من زكاها ، وخذ خاب من دساها﴾** [الشمس : ٧ـ١٠] .

إن كل ذلك يؤكد على أن الإنسان لديه من الامكانات والاستعدادات ما يفعل به الخير والشر ، وهو في ذلك محكوم بالتنشئة الاجتماعية والتربية والتعليم .

واجبات المنهج نحو جانب الخير والشر في الإنسان :

أ ـــ التأكيد على أنه لا توجد خطيئة موروثة ، وإنما هناك تبعة فردية ، ومعصية ، وتوبة بابها مفتوح على الدوام .

ب ـــ الاهتمام بالقيم الخلقية من خلال العناصر المكونة للمنهج ، كالمحتوى ، والطرق التدريسية والأنشطة وغير ذلك .

جـ ـــ التـأكيد على أن فطرة الإنسان كريمة صالحة يستطيع أن يستخدمها للخير إن شاء وللشر إن شاء ، وأنه يكسب الخير أو الشر بفعله وعمله .

د ـــ أن يتضمن محتـوى المنهـج مفـردات العقيدة الإسـلامية ، مع التركيز على فهم التلاميذ لها ، واتباع توجيهاتها في سلوكهم .

هـ ـــ أن تتضمن الأنشطة التعليمة مواقف تعزز الأخلاق الإسلامية في نفوس التلاميذ

٤ ـ حرية الإرادة للإنسان:

لقد أختلفت النظرة إلى حرية الإرادة عند الإنسان، فهناك ثلاثة اتجاهات رئيسة :

أ ـ الاتجاه الجبري أو الحتمي : وهو الاتجاه الذي يرى أن الإنسان مجبر في أعماله لا حريه له ولا إرادة فيما يفعل، والذين قالو بأنه مسلوب الإرادة أمام إرادة الله يعرفون بالجبريين الميتافيزيقيين ومنهم الجبرية من المتكلمين المسلمين، والذين قالوا بأنه مسلوب الإرادة أمام قوانين الطبيعة سموا، بالجبريين الطبيعين ومنهم هربرت سبنسر وشوينهور.

ب ـ الاتجاه الحر الذي يرى أن الإنسان يمارس حرية الإرادة وأنه قادر على التصرف بمحض اختياره وباراداته، ومن أنصار هذا المذهب أفلاطون وأرسطو وكانط. ومنهم أيضاً القدرية من المتكلمين المسلمين ومن بينهم المعتزلة، وهم إحدى فرق المتكلمين المسلمين التي تحتكم إلى العقل تمييزا لها عن المدرسة السلفية التي تعتمد على النقل عن السلف.

جـ ـ الاتجاه التوفيقي الذي يقف في وسط الطريق فلا يسلب الإنسان من إرادته وفي نفس الوقت هو مجبر وقادر معاً، فهو مقيد بقوانين الطبيعة ويمارس حرية الإرادة في إطار هذه القوانين، ومن أنصار هذا الاتجاه الغزالي وابن مسكوية وابن رشد.

فالإنسان يكون مجبراً في مواقف لا يملك إزاءها حرية في التصّرف منها: الموت الذي هو ملاقيه باعتباره قضاء مقدراً عليه، ومنها ما يتمثل في حاجاته الأساسية التي تكفل له الحياة من طعام وشراب وراحة ونوم وغيرها، فليس أما الإنسان مجال للاختيار في هذه النواحي، وعليه أن يشبعها وإلا تعرضت حياته للخطر، والإنسان يكون مخيراً في المواقف الأخرى التي يكون أمامه فيها بدائل للاختيار ويبدو ذلك بوضوح في المواقف الحياتية والأخلاقية والمعاملات وتحمل المسئولية، ففي المواقف الكثيرة التي تتضمنها هذه المجالات يطرح الموقف أكثر من بديل، ومهمة التربية هنا هو تمكين الإنسان من اختيار البديل الأفضل في السلوك.

والتصور الإسلامي لحرية الإدارة عند الإنسان يتفق مع الاتجاه التوفيقي فالإنسان مخير ومسير معاً، فهو مخير لأن الله سبحانه وتعالى منحه عقلاً وإرادة يوازن بهما بين الأشياء ويختار لنفسه مايفيده بمحض إرادته، وقد بين الله سبحانه وتعالى للإنسان طريق الخير وطريق الشر والإنسان يختار لنفسه الطريق الذي يسلكه ﴿**إنا هديناه السبيل إما شاكراً وإما كفوراً**﴾ [الإنسان: ٢-٣] - ثم ﴿**من شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر**﴾ [الكهف :

٢٧] وإذا كانت الخـاصـة التي تجعـل الإنسان إنساناً هي العقل والتفكير، فتلك هي المنطقة التي يوجد فيها الاختيار، والإنسان في القرآن حر في إرادته، وتفكيره، وعمله، ولـذلـك أمـر ونهى، ووعد وأوعد، وحذر وبشر، لأن في تكوينه قبول الفعل والترك، واستقبال الأوامر والزواجر، ثم هو مؤاخذ إذا أساء وظلم، ومكافأ إذا أحسن وعدل.

والإنسـان مسـير لأن الله سبحـانـه وتعالى خلق الكون ومافيه من نواميس وقوانين تتحكم في الإنسـان وتـوجهـه، والإنسـان يحاول أن يفهم هذه القوانين لتسخير قوى الطبيعة والسيطرة عليها، ومما يؤكد على أن الإنسان مسير في مواقف معينة، قوله سبحانه وتعالى: **﴿وما تشاءون إلا أن يشاء الله﴾** [الانسان: ٣٠]-ثم **﴿وإذا أراد الله بقوم سوءا فلا مرد له﴾** [الرعد: ١١]

أ ـ تزويد التلميذ بما يُمكنـه من معـرفـة الكـون وأن القوانيين التي تحكمه بترتيب وانسجام هي من صنع الخالق عز وجل.

ب ـ تكوين عادات احترام النظام واتباع أوامر الدين واجتناب نواهيه.

جـ ـ توفـير الفـرص أمـام التلميذ لإكسابه القدرة على تحمل المسئولية، لأن الحرية تستتبع المسئولية.

د ـ تمكين التلميذ من معرفة قوانين الكون والطبيعة وتطبيقاتها لكي يكون قادراً على تسخيرها لتحقيق رفاهيته وسعادته.

هـ ـ العناية بتكوين الاتجاهات الصحيحة للفرد نحو نفسه ونحو مجتمعه، ونحو إبدأ الرأي والنقد وفق معايير سليمة.

و ـ تعريف التلميذ بالنظام الاجتماعي وقيمه السائدة وتعويده على احترامها.

ز ـ تعـريف المنهـج للإنسـان بالحـلال والحـرام، وبـأن حريتـه إنمـا تكون فـي عبـادة الله وحـده.

ح ـ أن يتضمن المنهج طرائق للتدريس تستخدم الحوار والمناقشة بدلاً من التلقين والتحفيظ، فالأولى تعتمـد على توفـير الحـرية للمتعلم، أمـا الثـانية فتسلب حـرية المتعلـم.

ى ـ التأكيد على أن الله قد كرم الإنسان بجعله مخيراً في شطر من حياته، وجعله مسيراً في شطر آخر، وأن الإنسان لا يحسن القيام بالخلافة إلا عندما يتناسق شطره الاختياري مع شطره الاجباري، فيخضعان معا لمنهج الله الذي يحكم الكون والحياة.

٥ ـ فــرد فـي المجتمـع:

تقرر آيات القرآن الكريم فردية الإنسان وجماعيته، بمعنى أن فردية الإنسان تصب في مجتمع، والفرد في القرآن مسئول أمام الله ﴿ولا تزر وازرة وزر أخرى﴾ [الإسراء: ١٥]، وعلى هذا فالقرآن يستبعد كل مسئولية موروثة أو جماعية، فالإنسان مسئول عن نفسه وعن عمله، ومسئول عن ذاته وعن نشاطه، ومسئول عن حواسه وعقله، وعن قلبه بتنقيته وصيانته وسلامته والترويح عنه، باعطائه حقه من متاع الدنيا، وزينتها، وعن جسمه وعن عمله، إلا أن الإنسان لا يستطيع أن يعيش وحده، بل لابد أن يكون عضواً في جماعة، ومن ثم تكون له حقوق وعليه واجبات اجتماعية.

وكذلك فإن المجتمع مسئول عن الإنسان الفرد، بأن يصل به إلى درجة يستطيع بها أن يميز بين الخبيث والطيب، ثم أن الفرد مسئول عن مجتمعه، بقدر ماهو مسئول عن نفسه، وهذه المسئولية متكاملة، وقد حث الإسلام الجماعة على التعاون في الخير ﴿وتعاونوا على البر والتقوى﴾ [المائدة: ٢٠] ـ ثم ﴿والمؤمنين والمؤمنات بعضهم أولياء بعض﴾ [التوبة ٧١]، وقد حسم الرسول عليه الصلاة والسلام العلاقة بين الفرد والجماعة في حديثه الشريف «مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى عضو منه تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى» [أخرجه الشيخان].

ومن واجبات المنهج نحو فردية الإنسان وجماعيته مايلي:

أ ــ تهيئة الفرص والخبرات والأنشطة التي تكسب القدرة على العمل الجماعي.

ب ــ تنمية شعور الناشئة وإدراكهم للمسئولية الاجتماعية.

جـ ــ تضمين المحتوى والخبرات لحقوق وواجبات الفرد نحو الجماعة.

د ــ تقديم الخبرات والرؤى والتصورات التي تعين المتعلم على التفكير الابتكاري وعلى استشراف آفاق المستقبل وتحديد معالمه، وتعينه أيضا على المشاركة الايجابية في القضايا والتحولات والمنجزات الكبرى التي تسهم في تغيير مجرى الحياة.

هـ ــ التأكيد على أن أفراد الجنس الإنساني متساوون في عبوديتهم لله والمؤمنون بالله منهم هم الذين يرضاهم الله بين عباده، وأقربهم إليه وأعلاهم مكانا أتقاهم.

و ــ التأكيد على الأخوة الإنسانية في حس المسلم وشعوره فيما يتعلق بالمشاعر والمعاملة الشخصية، والعدل والقسط والبر ببني آدم جميعاً، بل بالأحياء جميعا.

ثانيا : الحيــاة في الإســـلام :

في هذا الجزء نتناول الأساس الثاني من الأسس الفكرية للمنهج ، وهو طبيعة الحياة. وسنحاول الاجابة عن الأسئلة التالية : ما مفهوم الحياة؟ وما العلاقة بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة ؟ وماهو دور المنهج في كل ذلك ؟

مفهــوم الحيــاة :

الحياة دنيا وآخرة، والحياة الدنيا هي دار التكليف والعمل وعمارة الأرض، والآخرة هي دار القرار، فيها يكون الثواب والعقـاب علـى مقـدار حسـن الأداء في الدنيا.

والحياة الدنيا هي «مجموع أنشطة الكائنات التي خلقها الله خلال أعمارها الزمنية». وتتوقف عمارة الأرض، وترقية الحياة على ظهرها، على استثمار ما أودعه الله في الكائنات الحية من طاقـات ومـدى استثـمارها بطريقة صحيحة، وتوجيه ألوان النشاط البشري لاستخدام هذه الطاقات بالرفق واللين وفق منهج الله .

والحياة الدنيا هي خليقة أنشأها الله ـ سبحانه ـ بقدر ، وتمضي كذلك وفق قدر محدد من قبـل الله ، وهو مودعة خصائصها الذاتية ا لتي تفرقها من الموت، وقد أعطاها هذه الخصائص الذي أعطى كل شيء خلقه ثم هدى، والذي يخرج الحي من الميت، ويخرج الميت من الحي ، والذي يتوفي الأنفس حين موتها، والذي خلق الموت والحياة، والذي يبدأ الخلق ثم يعيده.

والحياة حادثة وصادرة عن إرادة الله ـ سبحانه ـ وحده وبقدرته، وكذلك ناشئة من أصل واحد وهو الماء ﴿**وجعلنا من الماء كل شيء حي**﴾ [الأنبياء : ٣٠] ـ ثم ﴿**والله خلق كل دابة من ماء**﴾ [النور: ٤٥].

والأحياء كلهـا في عبـادة الله ﴿**والله يسجـد ما في السموات ومافي الأرض من دابة والملائكـة وهـم لا يستكبرون**﴾ [النحل : ٤٩] وتوجد عوالم أخرى من الأحياء ـ غير دواب الأرض التي تشمـل الإنسـان ـ وهي عوالم أخبرنا الله ـ سبحانه ـ بوجودها وهي الملائكة والجن ومن الجن الشياطين.

ومن هنـا فإن كل شأن من شئـون الحياة ينبغي أن يسير وفق منهـج الله ، فسياسة الاقتصـاد والمـال، ونـظام السياسـة والحكم، ونـظام الـزواج، ونظام الأسرة، ونظام التعليم ، وجميع ألوان النظم الاجتماعية يجب أن تسير وفق منهج الله حتى تكون الحياة إنسانية حقاً.

ولقد أودع الله الإنسان طاقات كثيرة، منها ماهو ظاهر ومنها ماهو خفي، ليستخدمها في عمارة الأرض وترقية الحياة، كما أنه ـ سبحانه ـ قد أودع الكون من الخيرات والثروات ما يكفي حاجة ا لبشر، إذا ما إستخدموا طاقاتهم بكفاءة وفاعلية في استخراج طاقات الكون وثرواته والاستفادة منها وفق منهج الله.

تلك حقيقة الحياة التي يتعامل معها «الانسان» خليفة الله فيها، ومن هنا فإن إن دور المناهج نحو الحياة وفق التصور الإسلامي يتلخص فيما يلي:

١ ـ التأكيد من خلال المحتوى والأنشطة على حقيقة الحياة كما يصورها الإسلام.

٢ ـ إكساب التلاميذ للمهارات العقليـة واليدوية التي تمكنهم من المشاركة في إعمار الحياة وترقيتها وفق منهج الله، وأن تكون وسيلتهم في ذلك مرتبطة بمعايير العلم، والعدل، والاحسان والتعاون في العمل.

٣ ـ تمكين التلاميذ من إدراك أن الله خلقهم لإعمار الدنيا وترقية الحياة، وأنه لا معنى ـ في الاسـلام ـ للعمـل للآخـرة ونسيان الدنيا، فالحياة الدنيا ليست بديلا ولا نقيضا للحياة الآخرة، فمن حسنت دنياه حسنت آخرته، قال تعالى: ﴿**وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة، ولا تنسى نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله إليك ولا تبغ الفساد في الأرض إن الله لا يحب المفسدين**﴾ [القصص: ٧٧].

٤ ـ إكسـاب التلاميذ للمهارات التي تمكنهم من الاستمتاع بخيرات الحياة على أن يحققوا بهذا الاستمتاع عبوديتهم لله، ويستهدفون من وراء كل متعة إرضاء الله.

٥ ـ تكوين العادات، التي تجعل الإنسان لا يغتر بالحياة الدنيا، ويغفل عن الهدف الذي أوجدت من أجله، بل يحاسب نفسه بصفة مستمرة.

٦ ـ تكـوين اتجـاهـات وقيم صحيحة نحو الحياة الدنيا، والعمل فيها وترقيتها وفق مباديء الشريعة الإسلامية.

٧ ـ التأكيد على أن الحياة ناشئة بإرادة الله من أصل واحد هو الماء ﴿**وجعلنا من الماء كل شيء حي**﴾ [الانبياء: ٣]

ثالثا: المعرفــة فـي الإســلام

تعتبر المعرفة أبرز مكونات النمو الإنساني، حيث لا نمو بدون معرفة، فضلا عن أنها تشكـل ركناً بارزاً في مجال الأهداف التعليمية، كما تعتبر أساساً هاماً من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج المدرسي.

ولذلك فإن واضعوا المنهج المدرسي ومنفذوه يجب أن يسألوا أنفسهم الأسئلة التالية ماهو التصور الإسلامي للمعرفة التي ينبغي أن يشتمل عليها المنهج؟

ماهي وسائل الحصول على المعرفة؟ ماهي مصادر المعرفة في الإسلام؟ ما أنواع المعرفة الإسلامية ماهي واجبات المنهج الإسلامي نحو المعرفة؟

إن إجابة هذه الأسئلة تمثل الأساس المعرفي الذي يجب أن يقوم عليه المنهج بعناصره المختلفة ، فالأساس المعرفي للمنهج هو الأساس المتصل بفلسفة المعرفة التي يتبناها المجتمع ويقـدمهـا لأبنـائه المتعلمين كما يعبر عنها بمحتوى المواد الدراسية ، التي نرغب في تزويد التلاميذ بها .

١ - مصادر المعرفة في التصورات الفلسفية المختلفة :

تختلف مصـادر المعـرفـة تبعا لاختلاف الرؤى الفلسفية المختلفة للألوهية والكون فالـرؤية التي تؤمن بالله الـواحـد الخـالق لكـل شيء تجعـل الـوحي هو المصدر الأول للمعرفة ، وتجعل الكون مصدراً ثانيا للمعرفة ، والإسلام خير شاهد على هذا التصور.

وهناك مـن الرؤى من يؤمن بوجود الله ، لكنه يعزله فـي ملكوت السماء ، ولا يجعل له - سبحـانـه - دخـلا في تصريف ملكـوت الأرض ، وهنا يصير الوحي مجرد مصدر من مصـادر المعـرفة التي تتم بإرادة الإنسان وحده ، دون دخل لإرادة الله ، وتجعل المصدر الرئيسي للمعرفة هو الكون ، والعلمانية مثال صادق لهذه الرؤى .

وهنـاك من الـرؤى من لا يؤمن بوجود الله أصلاً ، ويرى أن الحياة مادة ، ويرى أن الكـون هو فقط هذا الكـون المشهـود مفرداته المرئية المحسوسة ، وينكر الكون المغيب ابتـداءً بالـروح وانتهاءً بمفردات الملأ الأعلى! وهذه الرؤى لا تؤمن إلا بمصدر واحد للمعرفة هو المادة في صورها المختلفة والماركسية أبرز مثال على ذلك ، وقد أندثرت - في الأونة الأخيرة - في ذاكرة التاريخ .

٢ - التصور الإسلامي لخصائص المعرفة :

إن المعـرفـة في الإسـلام ، وسيلة وليست غاية ، فغـاية المعـرفة إقدار الإنسان على الاسهام بايجابية وفاعلية في عمارة الأرض ، وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله ، وقد اعتبر الإسلام المعرفة شرط للإيمان فالاعتقاد بفهم أفضل من الاعتقاد بدون فهم .

وإذا كان أصحاب الاتجاه المثالي يرون أن المعرفة مطلقة ، وأصحاب الاتجاه الواقعي المادي يرون أنها محدودة بحدود الواقع ، فإن الإسلام يرى أن المعرفة محدودة في مواقف

ومطلقة في مواقف أخرى، فهي محدودة في إطار حواس الإنسان مصداقاً لقوله تعالى: ﴿**وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة قليلا ما تشكرون**﴾ [السجدة: ٩]، وهي مطلقة في إطار تأمل الإنسان في النفس والكون وفي ذلك تعميق لدرجة الإيمان بالله، قال تعالى: ﴿**وفي أنفسكم أفلا تبصرون**﴾ [الذاريات: ٢١]، كما أنها مطلقة فيما جاء به الوحي، وهي ـ أي المعرفة ـ مباشرة وغير مباشرة، وهي نسبية قابلة للتغيير وفق ما يتوصل إليه الإنسان.

والمعرفة في الإسلام وحدة مترابطة لا فرق بين لون وآخر، فالعلوم والمعارف متكاملة لكونها منبثقة من الرؤية الصادقة والنظرة الكلية إلى الكون والإنسان والحياة.

والإسلام لا يفرق بين علوم كونية وعلوم شرعية، ولا بين المعرفة كبناء من الحقائق والمفاهيم وطريقة البحث والتفكير، فالمعرفة في الإسلام مادة وطريقة معاً، وهي قابلة للتطبيق العملي، ونافعة للإنسان، وهادفة لمعرفة الله والانقياد إلى أمره، وترقية الحياة، وإعمار الأرض، وهذا هو مقتضى العبادة ومقتضى الخلافة في الأرض، فيقول سبحانه وتعالى: ﴿**ياأيها الذين امنوا لم تقولون مالا تفعلون، كبر مقتا عند الله أن تقولوا مالا تفعلون**﴾ [الصف: ٢، ٣].

٣ ـ وسائل الحصول على المعرفة:

لقد خلق الله الإنسان في هذه الأرض، لا علم له بشيء من هذا الكون على الأطلاق، ولكن الله ـ سبحانه ـ زود الإنسان بالحواس والعقل لتكون بمثابة وسائل للحصول على المعرفة، ولذا فإن الإنسان مسئول مسئولية كاملة أمام الله عن هذه الوسائل. فيقول ـ سبحانه وتعالى: ﴿**ولاتقف ماليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا**﴾ [الإسراء: ٣٦]: وهذه الوسائل المعرفية منحة من الله للإنسان فيقول تعالى: ﴿**هو الذي أنشأ لكم السمع والأفئدة لعلكم تشكرون**﴾ [المؤمنون: ٧٨]، ومعنى ذلك أن دور العقل كبير في معرفة الإنسان فهو نشيط وإستطلاعي وليس سلبياً ومتقبلاً، فالإنسان لا يقتصر على استقبال المعرفة بل إنه يصنعها، فالمعرفة هي نتاج عملية تفاعل بين الإنسان وبين بيئته.

ويقول أبو الحسن المودودي موضحاً دلالات قوله تعالى: ﴿**ولا تقف ماليس لك به علم....**﴾ [الإسراء: ٣٦]: إن السمع معناه هنا إحراز العلم والمعرفة التي اكتسبها الآخرون، و «البصر» معناه تنميتها بما يضاف إليها من ثمرات الملاحظة والتجربة و

«الفؤاد» معناه تنقيتها من أدرانها وشوائبها، ثم استخلاص النتائج منها وتقويمها وترقيتها، وهذه القوى الثلاث إذا تضافرت بعضها مع بعض نجمت عنها تلك المعرفة التي منّ الله بها على الإنسان، حتى يستطيع التعامل مع سائر المخلوقات وتسخيرها لإرادته وفق المنهج الإسلامي.

ولقد ندد الإسلام بالذين لا يستفيدون من سمعهم وأبصارهم وأفئدتهم فقال سبحانه وتعالى: ﴿ولقد ذرأنا جهنم كثيراً من الجن والإنس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل، أولئك هم الغافلون﴾ [الأعراف: ١٧٩].

٤ ـ مصادر المعرفة في الإسلام:

إن الرؤية التي تؤمن بالله الواحد الخالق لكل شيء تجعل الوحي هو المصدر الأول للمعرفة، وتجعل الكون مصدراً ثانيا للمعرفة، والإسلام خير شاهد على هذا التصور وهو تصور واقعي ومتوازن من المعرفة التي ينبغي أن نقدمها للناشئة من خلال المنهج الدراسي وسوف نتناول كل مصدر بشيء من التفصيل.

أ ـ الوحي:

هو الوسيلة التي أفضى الله بها بالمعرفة إلى الإنسان، وقد تمثلت في الكتب السماوية التي نزلها على من اصطفاه من خيرة خلقه وهم الرسل صلوات الله عليهم.

وهذه المعرفة تقتصر على ماجاء به الدين باعتباره كلمة الله، ولكون هذه المعرفة إلهية فلا يمكن البرهنة عليها أو دحضها بطريقة تجريبية، وإنما يتقبلها الإنسان على أساس إن الإيمان بكتب الله المنزلة على رسله جزء من الإيمان بعقيدة التوحيد ﴿ألم تر إلى الذين أوتوا نصيبا من الكتاب يدعون إلى كتاب الله ليحكم بينهم ثم يتولى فريق منهم وهم معرضون﴾ [آل عمران: ٢٣]

إن كتاب الله هو كل ما نزل على رسله، وقرر وحدة ألوهيته ووحدة قوامته، فهو كتاب واحد في حقيقته، أوتي اليهود نصيباً منه وهو التوراة، وأوتي النصارى نصيب منه وهو الإنجيل، وأوتى المسلمون الكتاب كله، وهو القرآن، باعتبار القرآن جامعاً لأصول الدين كله، ومصدقاً لما بين يديه من الكتابُ: ﴿ومامن دابة في الأرض ولا طائر يطير بجناحيه إلا أمم أمثالكم مافرطنا في الكتاب من شيء ثم إلى ربهم يحشرون﴾ [الأنعام: ٢٨] ـ ثم ﴿إن هو إلا ذكر للعالمين﴾ [ص: ٨٧]

ومن هنـا فإن المنهـج المـدرسي الإسلامي يعتمد في الحصول على المعرفة على القرآن والسنة النبوية الكريمة، فيقول تعالى: ﴿**والنجم إذا هوى، ماضل صاحبكم وماغوى، ومـاينطق عن الهوى، إن هو إلا وحى يوحى**﴾ [النجم: ١-٤]، وهذا المصدر الإلهي للمنهج هو الذي يؤكد صدقه وثباته المطلق، وفائدته للإنسان في الدنيا والآخرة معا.

ب ـ الكـــــون:

الكـون آيـة الله الكبرى، ومعرض قدرته المعجزة المبهرة، أراده الله فكان، وقدره تقديراً محكماً، وجعل كل شيء فيه خاضعا لإرادته وتدبيره، فيقول ـ سبحانه ـ ﴿وخلق كل شيء فقدره تقديراً﴾ [الفرقان: ٢] ـ ثم **﴿وكل شيء عنده بمقدار﴾** [الرعد: ٨].

والكون ـ كما يقرر المنهج القرآني ـ مخلوق حادث، وليس بالقديم الأزلي، كما أنه لم ينشأ من ذات نفسـه، لقـد خلقـه الله ـ سبحـانـه ـ خلقـا، سواء في ذلك مادة بنائه الأسـاسية، أوالصورة التي ظهرت فيها، ولم يشارك الله ـ سبحانه ـ أحد في خلق هذا الكون، ولا في خلق شيء منه، سواء في ذلك مادته أو صورته، إن الله سبحانه هو الذي أعطى كل شيء خلقه، وأعطى كل شيء صورته، وأعطى كل شيء وظيفته.

والكـون قسمان: محسوس وغير محسوس، شهود وغيب، وهو من خلق الله والكون المغيب كالروح، والملائكة، والجن والجنة والنار، والملأ الأعلى... الخ، ونحن نؤمن به إيمان تسليم بوجوده كما علمنا الله، وواجب المنهج أن يلتزم بأدب القرآن، وأن يقف عند حد ماجاء به، ولا يترك العقل يسبح فيه **﴿ولاتقف ماليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا﴾** [الإسراء: ٣٦]، ومصدر العلم بهذا الكون هو الوحي الصادق من صاحب الغيب ـ سبحانه وتعالى ـ وتحقيق هذا العلم يكون بتحقيق نسبـة الخـير إلى الله عز وجل، وقد وصف الله بعض مظاهر هذا الكون بالقدر الذي يُمكن الإنسان من التعامل معه والتفكير فيه والقرب منه أو الابتعاد عنه.

ولقد تناول الإسلام الكون المادي المحسوس، وعرض لكثير من ظواهره، كالشمس والقمـر، والسماء، والأرض، والمطر، والنبات، والبحار، والأنهار، والجبال، والشجر والـدواب... الـخ، وقد عرض لها الإسلام على أنها دلائل قدرة الله، وعلائم صنعه الـدقيق الحكيم، ولتكـــون نبراســا يهدى النـاس إلى معـرفـة الله وفهم منهـج الله، والعيش وفقاً له.

إن طريق الإنسان لدراسة هذا الكون وفهمه وحمل مسئولياته لا يكون إلا باستخدام العقل ـ ويقصد بالعقل كوسيلة للمعرفة عملية التفكير التي يقوم بها الإنسان ـ فضلا عن استخدام التجربة والملاحظة التأملية للكون، وصولاً للمعرفة الحقيقية فيقول سبحانه وتعالى: ﴿**سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم**﴾ [فصلت: ٥٣] ثم ﴿**أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت، وإلى السماء كيف رفعت، وإلى الجبال كيف نصبت، وإلى الأرض كيف سطحت**﴾ [الغاشية: ١٧-٢٠] وتوضح هذه الآيات الاتجاه التجريبي في دراسة الكون المشهود، وبذلك فإن الإسلام ـ تجاوز الحدود المصدرية لمنطق أرسطو ـ لأنه اتخذ الملاحظة والتجربة مصدراً للمعرفة، وربط بين التأمل النظري والممارسة العملية واتجه إلى التحديد الكمي للظواهر الطبيعية والاجتماعية، في حين اعتمد منطق أرسطو في الحصول على المعرفة باستخدام التأمل النظري فقط.

ومن هنا فإن الاتجاه التجريبي في دراسة الكون المشهود هو إتجاه إسلامي وليس لأحد من الغربيين أن يدعي الفضل في ابتكاره.

والخلاصة، أن الإنسان يتلقى معرفته من الوحي والنص، ومن الكون والحياة، فالإسلام يرد كل شيء ابتداء إلى إرادة الله وتدبيره، ويرد الخلق كله بما في ذلك الكون، والإنسان، والمعرفة إلى إرادة الله الواحد، ومن ثم فلا تناقض في أن يكون الكون وأن تكون الحياة بأوضاعها الاقتصادية والاجتماعية مصدراً آخر للمعرفة بجانب الوحي، وعن طريق العقل، وسائر المدارك والطاقات التي أودعها الله في الإنسان، باعتبار أن هذا كله من صنع الله . . . فهي من عنده، كما أن الوحي من عنده أيضا.

٥ ـ أنواع المعرفة في الإسلام:

في ضوء ماسبق وغيره فإن أنواع المعرفة في الإسلام، تتلخص فيما يلي:

أ ـ المعرفة الدينية أو الموحي بها، وهي التي أفضى الله بها إلى الإنسان في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، عن طريق الوحي.

ب ـ المعرفة العقلية، وهي التي نحصل عليها باستخدام العقل.

جـ ـ المعرفة التجريبية الحسية، وهي المعرفة التي نحصل عليها باستخدام الحواس والتجربة.

د ـ المعرفة التقليدية أو النمطية، وهي ماخلفه السلف من تراث ثقافي في شتى صنوف المعرفة.

٦ - واجبات المنهج نحو المعرفة:

لما كانت المعرفة أحد أسس بناء المنهج، فإنه يجب عند تخطيط المنهج وتنفيذه مراعاة ما يلي:

أ ـ التأكيد على أن الوحي هو المصدر الأول للعلم والمعرفة، وأن هذا المصدر يتمثل في القرآن والسنة وليس في المذاهب أو الفرق الإسلامية.

ب ـ التأكيد على مفهوم التوحيد، على أساس أنه جوهر العقيدة في الإسلام، وأن التوحيد قرين الحرية، وأن الشرك قرين الاستبداد والظلم.

جـ ـ أن المنهج وسيلة لإعداد التلاميذ للعمل بالمعرفة الموحي بها من عند الله، وتقديرها واستقبالها في طاعة وقدسية.

د ـ أن تتناول المناهج الكون المشهود بالدراسة والتفكير، والتدبير، واكتشاف قوانين الله ونواميسه وسننه فيه، وان يتعلم الانسان كيفية التلطف في التعامل مع هذا الكون المادي ومع البيئة المادية من حوله، واستثمارها لخدمة نفسه ولخدمة البشر جميعاً، وفق ما أمر الله ونهى، حتى لا يتحول الكون المسخر للإنسان إلى عدو لدود، ومن أمثلة ذلك خرق طبقة الأوزون، وتلوث الماء، وتلوث الهواء. . الخ.

هـ ـ المعرفة عن طريق الوحي أو عن طريق العقل والتجربة يتكاملان ولا يتعارضان، فصريح المعقول لا يتعارض مع صريح المنقول، كما يقول (ابن تيمية)، ولذلك يجب على المنهج الاهتمام: بالمعرفة الدينية، والمعرفة العقلية، والمعرفة الحسية، والمعرفة التجريبية والمعرفة النقلية، وبشكل يؤكد وحدة ا لمعرفة وتكاملها، كما ينبغي ربط المعرفة بالعمل والسلوك في واقع الحياة.

و ـ المعرفة وسيلة لإعمار الأرض وترقية الحياة وفق منهج الله، وليست وسيلة لتدمير ماخلق الله، ولذلك ينبغي على المنهج أن يزود التلاميذ بالحقائق والمفاهيم التي تزيد من إيجابيتهم وفاعليتهم في القيام بإعمار الأرض وترقية الحياة على ظهرها، وذلك هو مقتضي الخلافة في الأرض.

ز ـ إعتبار المعرفة عامل مشترك في جميع جوانب الخبرة المباشرة وغير المباشرة.

ح ــ أن يعمـل المنهـج على اكسـاب التلاميذ المعلومات المتصلة بفروع المعرفة، وفي الوقت نفسه يجب أن يساعد التلاميذ على إكتساب طرق البحث والتفكير التي تميز فروع المعرفة المختلفة ، فالمحتوى أو المعلومات غير كافية ولا قيمة لها بدون طرق التفكير والبحث التي ساعدت في الوصول إلى هذه المعارف والمعلومات .

ط ــ بناء مناهج العلوم الطبيعية والرياضيات والتاريخ والجغرافيا والاقتصاد . . وغير ذلك ، بحيث تسهم في إدراك الناشئة لقوانين منهج الله في الكون وتطبيقاتها في واقع الحياة ، لما في ذلك من أثر في تعزيز العقيدة الإسلامية .

ى ــ تأكيد المنهج على أن الحقـائق والمفاهيم العلمية نسبية وليست مطلقة ، بل هي احتمالات راجحة في أفضل الأحوال .

ك ــ ينبغي على المنهج بمكوناته المختلفة أن يعمل على اكساب المتعلم ثلاث مهارات أسـاسية ، تجعله قادراً على مواجهـة التدفق المعرفي الهائل الذي نتج عن الثورة الهائلة في تكنولوجيا الاتصالات ، وهذه المهارات هي :

- القدرة على الاختيار والانتقاء من المعارف المتدفقة .
- القدرة على إعادة تنظيم المعرفة في نسق علمي ومنطقي .
- القدرة على الاستخدام الأمثل للمعرفة في إنتاج الأفكار والأشياء الجديدة .

ل ــ ينبغي أن تكـون المعـارف والخـبرات التي يتضمنها محتوى المنهج متجددة ومراعية للتـطورات العلمية والتكنـولجية الحـديثـة ، لأن عمارة الأرض وترقيةا لحياة على ظهرها ، عملية مستمرة دائمة التطور.

م ــ أن تتعـاون منـاهـج العلوم الشرعية ومنـاهـج العلوم الاجتماعية ومناهج العلوم الـطبيعية كل حسب طبيعتـه في إيضـاح التصور ابلاسلامي الشامل للألوهية والكون والإنسان والحياة ، لأن إهمال ذلك في المنهج المدرسي يؤدي إلى الغلو في الدين واتهامه بما ليس فيه ، وإما إلى الابتعاد عن دين الله وعبادة الشيطان .

الفصل الخامس

الأساس الاجتماعي للمنهج

يتضمن هذا الفصل:

مقومات المجتمع المسلم ودور المنهج نحوها:

أولا: الحكم بما أنزل الله.

ثانيا: الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر

ثالثا: التكافل الاجتماعي في الإسلام.

رابعا: الاجتهاد في الإسلام.

خامسا: الجهاد في الإسلام.

سادسا: توظيف العلم في حدود شرع الله.

سابعا: إسهام المؤسسات الاجتماعية في تحقيق التربية الإسلامية.

الفصل الخامس
الأساس الاجتماعي للمنهج

تمهيـــد :

ترتبط المناهـج الـدراسية بالنـظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، وهي ـ أي المناهج ـ وسيلة المجتمع في تحقيق أهدافه والمحافظة على بقائه واستمراره وتقدمه .

وينعكس النظام الاجتماعي السائد في بلد ما ، كما تنعكس النظرية التربوية التي يسير عليهـا ذلـك البلد على المنـاهج ، لأن المدرسة بحكم نشأتها مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتربية أفراده باعتبارهم الثروة البشرية التي تمثل القوة الدافعة للتطور الإجتماعي .

ولمـا كانت النظم الاجتماعية والنظريات التربوية متنوعة ، فقد أدى ذلك إلى اختلاف الفلسفات التي تقوم عليها المناهج ، وكذلك تنظيماتها ووسائل تنفيذها .

وتستمـد الأسس الاجتـماعية للمنهـج من دراسـة الـتراث الثقافي للمجتع وقيمه ، وعقيدتـه ، ومعـايره التي يريد أن يزود بها أفـراده ، ومن حاجـاته ومشكلاته التي ينشد حلها ، وأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها .

وحيث أن المجتمع يمثل أحد الأبعاد الأساسية للمنهج ، فإن الضرورة تقتضي مراعاة المخـططين والمنفـذين للمنـاهـج كثير من الأمور التي تتصل بمجتمعهم ومن أبرزها : المقـومـات التي يستند عليها المجتمع ، والمؤسسات الاجتماعية التي تقع عليها مسئولية التربية والتعليم ، وعلاقة كل ذلك باختيار خبرات المنهج ، وهذا يعني على وجه التحديد أن المنهـج يجب أن يكـون وثيق الصلة ببيئـة التلميذ ، وأن يتيح أمام التلاميذ الفرص للمارسـة المبـادىء والقيم المتضمنـة في ثقـافـة المجتمع ، وأن يعكس مقومات الفلسفة الاجتـماعية ويحـولهـا إلى سلوك يمارسـه التـلاميذ بما يتفق ومتطلبات الحياة في المجتمع بجـوانبهـا وأبعادها المختلفة ، وبعبارة أخرى يجب على المنهج أن يعكس صورة الفكر

الإسلامي في مجموعة من المعلومات والمبادىء والمهارات والاتجاهات والقيم لدى التلاميذ، وعليه أن يتيح المجال لممارسة أوجه التعلّم هذه المتضمنة في النظام الاجتماعي الإسلامي، فالمنهج لابد أن يحقق الأهداف التي يسعى إليها المجتمع، وهو وسيلة قوية للمحافظة على تماسك المجتمع وتدعيم النظام الاجتماعي.

والنظام الاجتماعي في الإسلام يقوم على أصول ربانية تضمنتها الشريعة الإسلامية، وليس نتيجة للتطورات الاجتماعية، كما هو الحال بالنسبة للنظم الأخرى.

والقاعدة التي يقوم عليها المجتمع الإسلامي هي أنه نظام رباني عالمي، فيقول ـ سبحانه ـ **﴿إن هو إلا ذكر للعالمين﴾** [التكوير: ٢٧] ثم **﴿وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين﴾** [الأنبياء: ١٠٧] ثم **﴿وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيراً ونذيراً ولكن أكثر الناس لا يعلمون﴾** [سبأ: ٢٨]. ويقوم هذا النظام على أساس القواعد العامة والأصول الكلية لشريعة الله المنصوص عليها في كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، ومن هذه القواعد العامة تنبثق ستة مقومات رئيسة يعتمد عليها البناء الاجتماعي الإسلامي، وتؤثر في كل أنظمته الفرعية ومنها المنهج المدرسي، وهذه المقومات هي:

١ ـ الحكم بما أنزل الله.
٢ ـ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
٣ ـ التكافل الاجتماعي.
٤ ـ الاجتهاد.
٥ ـ الجهاد
٦ ـ توظيف العلم في حدود شرع الله.
٧ ـ إسهام المؤسسات اجتماعية في تحقيق التربية الإسلامية.

إن هذه المقومات وغيرها تشكل الركيزة التي يستند عليها البناء الاجتماعي، وبقدر سلامة هذه المقومات، وتمسك الأفراد والمؤسسات بها، يبقى المجتمع ويقوى ويحقق أهدافه، ولذا يجب مراعاة المنهج لها على مستوى المادة أو الطريقة أو الوسيلة، وذلك تحقيقاً لمفهوم المضمون الإجتماعي للمنهج، والذي يعني أن يرتبط المنهج بالمجتمع ويتخذ منه نقطة بداية ونقطة نهاية، وأن تبدأ خبرات المتعلم منه وتنعكس أثارها عليه، إضافة إلى ذلك ينبغي على المنهج تزويد التلاميذ بالمهارات والاتجاهات والمعلومات والمعارف التي تجعلهم من عوامل المحافظة على هذه المقومات والتمسك بها في حياتهم الحاضرة والمستقبلية وقبولها والتكيف معها.

وسوف نتناول كل مقوم من هذه المقومات وعلاقته بالمنهج الدراسي.

أولا : الحكم بما أنزل الله:

لقد جاء الإسلام ليكون رسالة السماء إلى مختلف أرجاء المعمورة، فهو دعوة للناس جميعاً لا يخص أمة دون غيرها، بل هو دعوة لكل البشرية، ويبدو ذلك واضحا من خطاب القرآن الكريم للرسول صلى الله عليه وسلم ﴿ **وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيراً ونذيراً** ﴾ [سبأ: ٢٨] - ثم ﴿**وأرسلناك للناس رسولا، وكفى بالله شهيدا** ﴾ [النساء: ٧٩].

والإسلام منهج حياة بشرية واقعية بكل مقوماتها، منهج يشمل التصور الاعتقادي الذي يفسر طبيعة الوجود، ويحدد مكان الإنسان فيه، كما يحدد غاية الوجود الإنساني، كما يشمل النظم الواقعية التي تنبثق من ذلك التصوير الاعتقادي وتستند إليه وتجعل له صورة واقعية متمثلة في حياة البشر، كالنظام الاجتماعي والنظام الأخلاقي، والاقتصادي، والسياسي، ي ونظام الحكم، والنظام العالمي.

ولقد بين القرآن الكريم أن الله ما أرسل الرسل ولا أنزل كتبه ولا كلف الناس بالشرائع إلا لاقامة العدل والحق ﴿**لقد أرسلنا رسلنا بالبينات وأنزلنا معهم الكتاب والميزان ليقوم الناس بالقسط**﴾ [الحديد: ٢٥] وإقامة العدل كانت إحدى وظائف الرسول صلى الله عليه وسلم. ﴿**قل آمنت بما أنزل الله من كتاب وأمرت لأعدل بينكم**﴾ [الشورى: ١٥].

والإسلام يشمل مفهوم الدين من حيث أنه تنظيم للعلاقة بين الإنسان وربه عن طريق أداء العبادات، ثم هو بعد ذلك تنظيم للعلاقات التي تقوم بين الأفراد والمجتمعات بعضها مع بعض. ومن هنا فإن الإسلام دين ودولة، عقيدة ونظام، أخلاق وتشريع، سياسة وحكم.

ولقد جاء الإسلام بنظام للحكم لم تعرف البشرية نظيراً له من قبل، فهو نظام يحقق مصلحة الفرد والجماعة، وإذا كانت بعض المجتمعات تتخذ من القوانين الوضعية وسيلة لتنظيم شئون الحياة فيها، فإن المجتمعات المسلمة ملتزمة بالحكم بما أنزل الله من تشريعات تنظم العلاقة بين الإنسان وربه، وبين الناس بعضهم وبعض، بل وبين الإنسان وغيره من مخلوقات الله. ولقد بين القرآن الكريم والسنة النبوية التشريعات التي

تتصل بكافة شئون الحياة، فيقول ـ سبحانه وتعالى ـ **﴿هذا بيان للناس وهدى وموعظة للمتقين﴾** [آل عمران: ١٣٨]. ثم **﴿إنا أنزلنا إليك الكتاب بالحق لتحكم بين الناس بما أراك الله﴾** [النساء: ٧٩]. ومن مبررات الحكم بما أنزل الله مايلي:

١ ـ أن النظام الإسلامي يقوم على أساس الإيمان بالله رب العالمين، ويستمد نظرته إلى الكون والحياة والإنسان من هذا الإيمان، وأن الله خالق كل شيء، والخالق له الحق في أن يتصرف في شئون خلقه، والإنسان من خلقه تعالى، لذا فإن عليه أن يمتثل لأمر خالقه في كل مايريد، والله عليم بكل شيء، لا يغيب عن علمه شيء في الأرض ولا في السماء، لأنه خالق الأشياء كلها بما فيها الإنسان، وهو بالتالي أعلم بما يصلح لعباده في شئون دينهم ودنياهم، وإذا أنزل عليهم نظاما كان من الطبيعي أن يكون أفضل الأنظمة وأكثرها مسايرة لمصالح الناس أفراداً وجماعات.

٢ ـ أن الله حكيم فيما يصنعه ويشرعه، وإذا أوحى إلى الناس تشريعا فإنه لابد أن يضع الأمور بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق المصلحة ومنع الفساد.

٣ ـ أن الإنسان مستخلف في هذه الدنيا من قبل الله تعالى، وكل مستخلف عليه أن يعمل حسب وكالة المستخلف فلا يصح أن يخرج عليها أو يتنكر لها، فيقول سبحانه **﴿وأن أحكم بينهم بما أنزل الله ولا تتبع أهواءهم وأحذرهم أن يفتنوك من بعض ما أنزل الله إليك﴾**.

٤ ـ أن الإنسان مهما بلغ من العلم والمعرفة فإنه لا يستطيع أن يحيط بطبائع الأشياء ومقتضيات التشريع الصحيح، فضلاً عن أنه يتأثر بعواطفه وشهواته وبالبيئة التي يعيش فيها والطبقة التي ينتمي إليها، وهذا كله يسلبه القدرة على وضع التشريع الكامل للبشر جميعاً.

٥ ـ أن الإسلام جاء بقواعد عامة تنظم شئون الحياة الدنيا ـ من أحكام مدنية وجنائية وأحوال شخصية ـ وهذه القواعد تقوم على الشورى والحرية والمساواة والعدالة، وكلها تتسع في عموميتها لكل المجتمعات وتناسب مختلف العصور.

٦ ـ أن الإسلام دولة إلى جانب كونه عقيدة كقوله تعالى: **﴿إنا أنزلنا إليك الكتاب بالحق لتحكم بين الناس بما أراك الله﴾** ـ ثم **﴿فلا وربك لا يؤمنون حتى يحكموك فيما شجر بينهم ثم لا يجدوا في أنفسهم حرجاً مما قضيت ويسلموا تسليما﴾** [النساء: ٦٥] ـ ثم **﴿ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الكافرون﴾** [المائدة: ٤٤]

إن كل ذلك يؤكد على أن الحكم بما أنزل الله على رسول الكريم، هو أحد المقومات ساسية التي ينبغي أن يقوم عليها المجتمع المسلم، حتى يتحقق الاستقرار الاجتماعي لتقدم في كافة شئون الحياة.

ومن هنا فإنه ينبغي على المنهج الدراسي، أن يتضمن في محتواه ما يؤكد على أن الحكم ا أنـزل الله جزء من الإيمان، وأن يوفـر المنهـج في أنشـطته التعليمية الفرص المناسبة كساب التـلاميذ المفـاهيم التي ترتبط بالحكم بما أنـزل الله كالشـورى، والعـدل، لمسـاوة، وأن يقـدم المنهج في محتواه المعلومات التي تتعلق بالقواعد العامة التي تنظم ـئـون الحياة في المجتمـع الإسـلامي، مع تنمية الاتجـاهات نحو قبول هذه القواعد الالتــزام بها، وأن يسـهم المنهــج في تعـديل سلوك التـلاميذ وفق مبـادىء الشريعـة إسلامية، وذلك من خلال الأنشطة والطرق التدريسية المتنوعة.

انيا: **الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر:**

للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر مكانة كبيرة في المجتمع الإسلامي، حيث أنه أحد لمقـومـات الأسـاسية لتحقيق الاستقـرار والتقدم الاجتماعي، كما أنه صفة هذه الأمة سبيلها إلى تحقيق أهدافها، فيقول - سبحانه - **﴿كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون المعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله﴾** [آل عمران: ١١٠].

وإذا كان الله سبحـانـه وتعـالى قد كرم هذه الأمـة ورفع من مكانتها مقارنة بالأمم لأخـرى، فإن ذلك يضع على كاهلها عبئاً ثقيلاً، فهي مطالبة بأن تقيم منهج الله في الأرض، وتغلب الحق على البـاطل، والمعروف على المنكر، والخير على الشر، والحلال على الحرام، فيقول - سبحانه - **﴿ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهمون عن المنكر وأولئك هم المفلحون﴾** [آل عمران: ١٠٤].

والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من الفرائض اللازمة على الأمة بتركه تأثم وتستحق العقـوبـة الألهية، لأن ترك الأمـر بالمعـروف والنهي عن المنكر يجعل المعصية تتفشى، والمعاصي تقضي على الأمم وتعوق حضارتها نحو التقدم.

والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من فروض الكفاية إذا قام به البعض سقط عن الباقين، ولو تركوه أثمت الأمة كلها، وهو ليس مقصورا على العلماء وحدهم، بل وعلى عامة الناس، وإن كان في الأمور الجلية المعلومة، وذلك من منطلق حديث الرسول صلى الله عليه وسلم: (الـدين النصيحـة) قلنا لمن يارسول الله؟ قال: (لله ولرسوله ولكتابه

ولأئمة المسلمين وعامتهم) [صحيح مسلم مشكول: جـ١، ص٢٣]. ويتساوى الرجل والمرأة في القيام بهذه الفريضة **﴿والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر﴾** [التوبة: ٧١].

ومن هنا يجب على مناهج التربية والتعليم أن تحقق في الإنسان هدف الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وأن يتضمن محتوى المنهج المعلومات التي توضح مفهوم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وحدوده والشروط التي ينبغي توافرها فيمن يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر، وأن يوفر المنهج الأنشطة التعليمية التي تنمي الاتجاهات نحو الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والأخوة في الله بين التلاميذ لكي يقوموا على هذا الأمر العسير الشاق بقوة الإيمان والتقوى، ثم بقوة الحب والألفة وكلتاهما ضرورة من ضرورات هذا الدور الذي أناطه الله بالجماعة المسلمة، وكلفها به هذا التكليف وجعل القيام به شريطة الفلاح، فقال عن الذين ينهضون به: **﴿وأولئك هم المفلحون﴾** [آل عمران: ١٠٤]. وأن يتضمن المنهج الخبرات التي تكسب التلاميذ القيم الإسلامية، والقدرة على ضبط الشهوة والغضب، حتى يكونوا قادرين على القيام بمهمة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والاستجابة له من قبل الآخرين، وأن يكسب المنهج المهارات التي تلزم الإنسان للقيام بهذه المهمة التي كلف بها.

ثالثا: التكافل الاجتماعي

يحتاج المجتمع الإنساني كله في كل مكان وزمان إلى التكافل باعتباره وسيلة لتحقيق الاستقرار والتقدم الاجتماعي.

ويعني التكافل الاجتماعي «تعاون وتساند المجتمع أفراده وجماعته، بحيث لا تطغى مصلحة الفرد على مصلحة الجماعة، ولا تذوب مصلحة الفرد في مصلحة الجماعة، وإنما يبقى للفرد كيانه وابداعه ومميزاته، وللجماعة هيبتها وسيطرتها، فيعيس ا لأفراد في كفالة الجماعة، كما تكون الجماعة متلاقية في مصالح الأحاد ودفع الضرر عنه».

ولقد قرر المجتمع الإسلامي التكافل ـ منذ أكثر من أربعة عشر قرناً ـ بكل صوره وأشكاله، فهناك التكافل بين الفرد وذاته، وبين الفرد وأسرته، وبين الفرد والجماعة، وبين الأمة والأمم الأخرى.

والتكافل بين الفرد وذاته، يجعل الفرد يقف من نفسه موقف الرقيب، ويجعل الإنسان يتحمل تبعة أفعاله كاملة **﴿كل نفس بما كسبت رهينة﴾** [المدثر: ٣٨]. والتكافل بين

الفرد وأسرته يعتمد على عواطف الرحمة والمودة ومقتضيات الضرورة والمصلحة، فيقول - سبحانه وتعالى - ﴿**وأولو الأرحام بعضهم أولى ببعض في كتاب الله**﴾ [الأحزاب: ٦]، والتكافل بين الفرد والجماعة يوجب على كل منهما تبعات، ويترتب لكل منهما حقوقا. ﴿**وتعاونوا على البر والتقوى، ولا تعاونوا على الإثم والعدوان**﴾ [المائدة: ٢].

ولقد بين القرآن الكريم ألوان التكافل الاجتماعي في: الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والدعوة إلى الخير واستباق الخيرات، والتعاون على البر والتقوى، والتواصي بالحق والصبر والرحمة، والبر بالفئات الضعيفة والفقيرة، وتوفير فرصة عمل لكل فرد... ونحو ذلك، ومن هنا فإن نظام التكافل الاجتماعي في الإسلام لا يعني مجرد المساعدات المالية، بل هو نظام شامل لتربية روح الفرد وضميره وشخصيته، وسلوكه الاجتماعي وتنظيم للعلاقات الاجتماعية، والمعاملات المالية، وكل ما من شأنه تحقيق الأمن والاستقرار الفردي والجماعي في المجتمع الإسلامي، فغاية التكافل هي إصلاح أحوال المسلمين، وجعلهم يعيشوا مطمئنين، وعقائدهم سليمة، وأهوائهم مستقيمة، ويسودهم العدل وتنتظمهم المساواة، وأن يُدفع الضرر عن الضعفاء.

ولذلك ينبغي على المنهج الدراسي مايلي:

١ ـ أن يكون من بين أهدافه إدراك التلاميذ لأهمية التكافل الاجتماعي في ترقية الفرد والجماعة.
٢ ـ تقديم محتوى المنهج لمفهوم التكافل وأهميته وأشكاله.
٣ ـ تقديم خبرات تعليمية متنوعة تساعد على تكوين اتجاهات نحو التكافل الاجتماعي.
٤ ـ إتاحة الفرص أمام التلاميذ للقيام بأنشطة اجتماعية تستهدف مساعدة التلاميذ الضعاف والفقراء على حل مشكلاتهم.
٥ ـ تأدية التلاميذ لأنشطة تخدم البيئة وتحقق مصالحها.
٦ ـ توفير فرص تعليمية مناسبة تساعد على تدريب التلاميذ على العمل الجماعي التعاوني، وتؤهلهم للقيام بالأعمال الاجتماعية النافعة.

رابعا: الاجتهاد في الإسلام:

يعني الاجتهاد بأنه «استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية في الشريعة».
وتتحدد الأدلة الشرعية في أربعة مصادر أساسية هي:

١ ـ النصوص القرآنية.

٢ ــ نصوص السنة النبوية الشريفة.
٣ ــ إجماع علماء الأمة الإسلامية.
٤ ــ القيـــــاس.

وفي ضوء التحديد لمعنى الاجتهاد ومصادره، يتبين لنا مكانة الاجتهاد في نطاق التشريع الاسلامي، ودوره في حل المشكلات الناشئة عن تطور الحياة، ومتطلبات العصر واتساع حاجات الأفراد.

والاجتهاد له منزلة كبيرة في روح الشريعة الإسلامية، والتي لا تستطيع أن تؤدي وظيفتها، وأن يكون لها فقه ينظم مصالح البشرية باستمرار، بدون الاجتهاد.

ولقد وجد الاجتهاد في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقد اجتهد الرسول نفسه في حوادث عدة، كما أجتهد أصحاب الرسول في حيانه وبتوجيه منه. فقد أقر رسول الله معاذ بن جبل على الاجتهاد فيما لم يجد فيه نصاً عن الله ورسوله. فعندما بعث رسول الله معاذ إلى اليمن ليعمل قاضياً، قال له رسول الله: «كيف تصنع إن عرض عليك قضاء؟ قال: أقضي بما جاء في كتاب الله، قال: فإن لم يكن في كتاب الله؟ قال: فبسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ قال: فإن لم يكن في سنة رسول الله؟ قال اجتهد برأيي لا ألو. فضرب رسول الله على صدره، ثم قال: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله، إلى مايرضي الله ورسوله.

وكان الاجتهاد إثر وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم، يتسم بطابع الشورى، حيث كان الخلفاء الراشدون يجمعون الصحابة في القضايا والحوادث الطارئة ـ الاجتماعية أو الاقتصادية أو العسكرية ـ ويستشيرونهم في الحلول الشرعية لها، ثم أصبح الاجتهاد في العصور التالية يتسم بطابع الفردية، حيث كان كل مجتهد يستقل برأيه وفهمه للاجتهاد، وذلك لتفرق الصحابة ومن بعدهم في الأقطار، مما يصعب معه اجتماعهم وتشاورهم، وبالرغم من ذلك فقد عاد الاجتهاد الفردي بالخير الكثير على هذه الأمة تمثل في ثروة فقهية لا يوجد لها نظير في المجتمعات غير الإسلامية.

إن توقف الاجتهاد يتنافى مع خصائص الشريعة الإسلامية، لأن المسلمين سيواجهون بإستمرار حاجات ومشكلات تحتاج إلى حلول مناسبة، تؤدي إلى استقرار المجتمع الإسلامي وتقدمه واحتلاله لمكانة لائقة بين الأمم.

ومن واجبات المنهج نحو الاجتهاد مايلي:

١ ـ أن يهدف المنهج إلى إعداد الانسان للقيام بمهمة الاجتهاد.

٢ ـ أن يتضمن محتوى المنهج مفهوم الاجتهاد وأهميته للمجتمع الإسلامي المعاصر.

٣ ـ توفير الخبرات التي تؤدي إلى تكوين اتجاهات نحو الاجتهاد.

٤ ـ توفـير الفـرص والأنشـطة التعليمية التي تسـاعد على إكساب مهارات القياس باعتبارها وسيلة للاجتهاد.

خامسا: الجهـاد في الإسلام:

يعني الجهاد أنه «الاجتهاد في حصول ما يحبه الله من الإيمان، والعمل الصالح، ومن دفـع ما يبغضه الله من الكفر والفسوق والعصيان». وهو لا يقتصر على ميدان القتال فحسب، وإنـما يشمـل جهاد الأعداء، وجهاد النفس، وجهاد الشر والفساد، وطلب العلم النافع الذي تعمر به الحياة وترقي، فيقول صلى الله عليه وسلم «من خرج في طلب العلم فهو في سبيل الله حتى يرجع» [رواه الترمذي].

ووظيفـة الجهـاد هي الحفاظ على الإسلام كخاتم للرسالات، وتثبيت حاكميته في الأرض، فهـو مانزل إلا لحكم الحياة، وتنظيم شئون الناس على أساسه، ويعم خيره البشرية جميعا، والجهاد حماية للرسالة الخاتمة من أصحاب الفلسفات والنظريات التي تنفي وجود الله أصلا، أو في أحسن الأحوال تجعل لله ملكوت السماء، وتتصرف هي في ملكـوت الأرض.

والجهـاد من ضروريات الإيمان بالله. فيقـول ـ سبحانه ـ **﴿يأيها الذين آمنوا هل أدلكم على تجارة تنجيكم من عذاب أليم، تؤمنون بالله ورسوله وتجاهدون في سبيل الله بأموالكم وأنفسكم ذلك خير لكم إن كنتم تعلمون،﴾** [الصف: ١٠، ١١]

ولقد بين الإسلام فضل الجهاد، فقال ـ سبحانه ـ **﴿والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا، إن الله مع المحسنين﴾** [العنكبوت: آخرها] ـ ثم قال: **﴿يأيها الذين آمنوا اتقوا الله وابتغوا إليه الوسيلة، وجاهدوا في سبيله لعلكم تفلحون﴾** [المائدة: ٣٥]. وعن ابن مسعـود رضي الله عنه، قال: قلت يارسول الله أي العمل أحب إلى الله تعالى: قال: الصلاة على وقتها، قلت ثم أي؟ قال بر الوالدين، قلت ثم أي؟ قال: الجهاد في سبيل الله، (متفق عليه). وفي الصحيح أنه عليه الصلاة والسلام «سئل أي الأعمال أفضل، قال: الايمان بالله قال ثم ماذا قال الجـهـــاد في سبيل الله، قال: ثم ماذا، قال؛ حج

مبرور». وقد ذكر ابن تيمية في السياسة الشرعية أن: الأمر بالجهاد وذكر فضائله في الكتاب والسنة، أكثر من أن تحصر، ولهذا كان أفضل ما يتطوع به الإنسان وكان باتفاق العلماء أفضل من الحج والعمرة، ومن صلاة التطوع، وصوم التطوع، كما دل عليه الكتاب والسنة، حتى قال صلى الله عليه وسلم: «رأس الأمر الإسلام وعموده الصلاة وذروة سنامه الجهاد».

ومن هنا يتبين لنا أن الجهاد في سبيل الله هو أحد المقومات الأساسية التي يستند عليها المجتمع المسلم في الحفاظ على عقيدته واستقراره ومواجهته لأعدائه، وأن كل نشاط تستقيم به حياة الانسان على منهج الله، هو جهاد في سبيل الله ومن واجبات المنهج نحو الجهاد في سبيل الله مايلي:

١ ـ أن يكون من بين أهدافه «إعداد الانسان للجهاد في سبيل الله».

٢ ـ أن يتضمن محتوى المنهج المعلومات والمعارف التي توضح مفهوم الجهاد في سبيل الله والترغيب فيه.

٣ ـ توفير الخبرات المناسبة التي من شأنها إكساب المهارات التي تمكن المسلم من ممارسة دوره في الجهاد في سبيل الله.

٤ ـ أن تشجع طرق التدريس ووسائله على طلب العلم والتعمق فيه باعتباره لوناً من ألوان الجهاد في سبيل الله.

٥ ـ توفير الأنشطة التعليمية المناسبة والتي تعود التلميذ على الصبر، والشجاعة والتضحية في سبيل الآخرين، والإحسان في العمل.

٦ ـ التأكيد على أن الجهاد الذي يبدأ بالنفس وبالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ضرورة من أهم ضرورات الحياة الكريمة.

٧ ـ تضمين محتوى المنهج لخبرات ومعلومات تعمل على تعديل الأوضاع الاجتماعية التي لا تستقيم مع منهج الله، كالاستغلال والاستبداد، وإنكار مبدأ المساواة والعدالة بين الناس.

سادسا: توظيف العلم في حدود شرع الله:

طلب العلم ـ شرعياً أو كونياً ـ فريضة في التصور الإسلامي، يقول صلى الله عليه وسلم «طلب العلم فريضة على كل مسلم» (رواه ابن ماجه)، وطالب العلم مجاهد في سبيل الله، يقول صلى الله عليه وسلم. «من سلك طريقا يطلب فيه علم سهل الله به

طريقا إلى الجنة» (رواه مسلم)، وفي الإسلام لا يستوى عالم وجاهل ﴿**قل هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون. إنما يتذكر أولو الألباب**﴾ [الزمر: ٩]، وقد رفع الله الذين أوتوا العلم وقدمهم على غيرهم ﴿**يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات**﴾ [المجادلة: ١] ولعل السبب الرئيسي في ذلك أن الإيمان الحقيقي والرغبة في تطوير المجتمع واحتلاله للمكانة اللائقة به بين الأمم لايكون إلا بالعلم.

والعلم في التصور الإسلامي وسيلة الإنسان في القيام بواجبات الخلافة في الأرض وترقية الحياة على ظهرها بالكشف عن سنن الله وقوانينه في الكون، ومعرفة تطبيقاتها في واقع الحياة ومجالاتها الاجتماعية والاقتصادية والعمرانية والاستفادة منها في حل المشكلات التي تواجه الإنسان، وتسهل عليه الاستفادة من الثروات التي أوجدها الله في هذا الكون المشهود، وكل ذلك وفق منهج الله، ولقد فطر الله الإنسان على العلم وهيأه له ﴿**وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين، قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم. قال يآدم أنبئهم بأسمائهم فلما أنبأهم بأسمائهم قال ألم أقل لكم إني أعلم غيب السموات والأرض وأعلم ما تبدون وماكنتم تكتمون**﴾ [البقرة: ٣١-٣٣]، ثم ﴿**والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون**﴾ [النحل: ٧٨].

إن هذه العلاقة تكمن ـ كما يقول أبو الأعلى المودودي ـ في سر هذه الكلمات الثلاث: «السمع» و «البصر» و «الفؤاد» إن هذه الكلمات لم ينزل بها الوحي في كتاب الله لتعني فقط مجردة القدرة على السمع والرؤية والتفكير، لأن «السمع» معناه هنا استخدام هذه الطاقة بفاعلية وكفاءة لإحراز العلم والمعرفة التي اكتسبها الآخرون، و «البصر» معناه تنميتها بما يضاف إليها من ثمرات الملاحظة والتجربة والبحث، و «الفؤاد» معناه تنقيتها من أدرائها وأوشابها، ثم استخلاص النتائج منها، وتقويمها وترقيتها.

إن هذه القوى الثلاث: السمع والبصر والفؤاد، إذا ما تضافرت بعضها إلى بعض، نجم عنها ذلك العلم الذي منَّ الله به على بني آدم، وبه استطاع أن يتعامل مع سائر المخلوقات ويسخرها لإرادته.

ومن الأمثلة على توظيف العلم في حدود شرع الله: التوسع الأفقي والرأسي في الزراعة، مواجهة التصحر، صناعة الأدوية، التغلب على أزمة الغذاء والمياه، مكافحة التلوث البيئي.. ونحو ذلك.

ومن أبرز واجبات المنهج نحو توظيف العلم مايلي:

١ ـ التأكيد على أن العلم وتطبيقاته وسيلة وليست غاية في ذاتها، وأن غاية العلم وتطبيقاته هي إعمار الأرض وترقية الحياة وفق منهج الله.

٢ ـ أن يكون محتوى المنهج متمشياً مع التطورات العلمية والتكنولوجية التي لا تخالف الشريعة الاسلامية.

٣ ـ أن تعتمد طرق التدريس على الفهم وحرية التفكير والاحساس بالمشكلات وتحديدها، ووضع الخطط المناسبة لحلها، وبما يتوافق مع الشريعة الإسلامية.

٤ ـ توفير الخبرات التعليمية التي تساعد على تنمية إتجاهات صحيحة نحو العلم وتطبيقاته واستخدامها فيما ينفع الناس ولا يتعارض مع مبادىء الشريعة الإسلامية.

٥ ـ إستبعاد العلم الذي لا يتوافق مع شريعة الله، كالاستنساخ البشري، وعلم الجراثيم والميكروبات واستخدامها في الحروب لتدمير البشرية، والإضرار بمصالح العباد.

٦ ـ إعادة تنظيم مناهج العلوم الطبيعية والرياضيات والجغرافيا بحيث تسهم في إدراك التلاميذ لقوانين منهج الله في الكون وتطبيقاتها في واقع الحياة، وتحافظ على فطرة الله في الإنسان وهي العلم بالألوهية والوحدانية والإعتراف بالربوبية.

٧ ـ ربط العلوم الكونية، التي تبحث في صميم الكون، وفي نواميسه وسننه، وفي قواه ومدخراته، وفي أسراره وطاقاته، بتذكر الخالق لهذا الكون وذكره، والشعور بجلاله، وفضله، وبذلك يتحول العلم إلى عبادة لخالق هذا الكون، وتستقيم الحياة بهذه العلوم وتتجه إلى الله.

٨ ـ تنمية القيم والأخلاق الإسلامية، حيث أنها تشكل ضوابط لتوظيف العلم في حدود الشريعة الإسلامية.

٩ ـ تضمين محتوى المنهج لمعلومات ومعارف عن العلم وتطبيقاته عند علماء المسلمين.

١٠ ـ عدم تضمين محتوى المنهج لعلم لا ينفع أو معرفة نظرية غير قابلة للتطبيق، لأن في ذلك إضاعة للجهد والوقت والمال.

سابعا: إسهام المؤسسات الاجتماعية في تحقيق التربية الإسلامية:

التربية عملية تكيف مستمرة بين المتعلم وبيئته، وعملية التكيف هذه مكتسبة يتعلمها الفرد ممن يعيشون حوله، والمجتمع في تحقيقه لأهدافه، يقيم المؤسسات

الاجتماعية لتقابل حاجاته الأساسية المتصلة بإعداد الفرد للمواطنة الصحيحة.

والمؤسسات الاجتماعية الإسلامية هي أنماط إجتماعية تكون السلوك السائد للأفراد الانسانيين للقيام بالوظائف الاجتماعية الأساسية، وهذه الوظائف: تشمل مولد الطفل، تطبيع وتدريب الأفراد، العمل لكسب العيش، السيطرة الاجتماعية على أفراد المجتمع، وتنمية القدرة على الابداع والابتكار، وتنظيم علاقة الأفراد بعضهم ببعض، وهادفة من ذلك كله تحقيق العبودية لله، وتعمير الأرض وترقية الحياة فيها، وفق منهج الله سبحانه وتعالى، وتحقيق التكيف المنشود بين الفرد والمجتمع، وهي بذلك تجمعها صفة مشتركة في كونها وسائط تربوية إسلامية تسعى إلى تحقيق تكيف الإنسان مع نفسه ومع مجتمعه، في إطار الفكر الإسلامي.

إن هذه المؤسسات تتفاعل فيما بينها، متخذة من الإنسان محوراً للتفاعل، من أجل تربيته وتنشئته وفق المباديء والقيم الإسلامية وهذه التربية لا تقتصر على مؤسسة واحدة، بل تشارك فيها جميع المؤسسات الاجتماعية التي تتمثل في الأسرة والمدرسة والمسجد، وأماكن التثقيف المتنوعة ووسائله، إلى جانب التنظيمات السياسية والاقتصادية والمهنية.. ونحو ذلك. وسوف نتناول بعضها بالتفصيل.

الأســـرة :

إن الأسرة هي أهم المؤسسات الاجتماعية التي أقامها الإنسان لاستمرار حياته في الجماعة وتنظيمها، بل أنها قاعدة لكل هذه المؤسسات بحيث لا يكون لها استمرار إلا باستمرار الأسرة كمؤسسة اجتماعية، ولهذا كانت العلاقة تفاعلية وتكاملية بين الأسرة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة.

إن الأسرة هي الوحدة الوظيفية المكونة من الزوج والزوجة والأولاد والمرتبطة برباط الدم والأهداف المشتركة، وهي على هذا النحو تتأثر بالنظام الاجتماعي، وتؤثر فيه عن طريق تفاعلها معه وقيامها بوظيفتها.

وتقوم الأسرة بدور ثقافي أساسي في حياة المتعلم فهي التي تزوده باللغة والعقيدة، وتكسبه الكثير من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والقيم والاتجاهات التي تسهم في تشكل شخصيته وتطبيعه اجتماعيا.

والأسرة هي الجماعة الإنسانية الأولى التي يمارس فيه الطفل أولى علاقاته الإنسانية ويشعر بالانتماء إليها ولذلك فهي المسئولة عن شخصيته، وتشكيل ملامحها الأساسية،

وتتجه به إما إلى الخير أو الشر، فيقول صلى الله عليه وسلم «كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه» [رواه البخاري ومسلم] وللأسرة أهداف تسعى إلى تحقيقها: إقامة حدود الله، وتحقيق السكون النفسي والطمأنينة للمتعلم وإشباع الحاجات العضوية والنفسية للمتعلم، وتربيته خُلقياً وإجتماعياً وفق مبادىء الشريعة الإسلامية، وتزويده بوسائل وأساليب تعينه على التكيف مع مجتمعه.

وبذلك تكون الأسرة عاملاً هاما من عوامل التكامل الاجتماعي تساعد على بناء المجتمع الإسلامي بناءً يتفق مع القيم والأهداف الإسلامية، ولا شك أن تعاون المدرسة والأسرة في تحقيق هذه الأهداف جميعا يعتبر عاملاً أساسيا في تنمية شخصية الطفل بشكل متكامل ومتوازن وفق أهداف التربية الإسلامية

إن الإسلام هو الحضارة والمجتمع الإسلامي هو المجتمع المتحضر، لأنه يؤمن أن إعداد جيل يمتلك القيم والأخلاق الإنسانية، لا يمكن أن يتم إلا في محضن (أسرة) قائمة على أساس الواجب والتخصص الوظيفي، ومحوطة بضمانات الأمن والاستقرار العاطفي، وهذا ما يوفر للمجتمع مقومات الترقي بين المجتمعات الأخرى، لذلك جعل الله الزوجة شق النفس ومحضن السكينة والأمن والاستقرار الأسري، قال تعالى: ﴿**ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون**﴾ [الروم: ٢١]، لذلك كانت الأسرة من أبرز مقومات المجتمع المسلم، كما أنها إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تؤدي دورا هاما في تحقيق غايات المنهج المدرسي التي تتمركز حول إعداد الإنسان المسلم وفق المبادىء والقيم الإسلامية.

ومن أبرز واجبات المنهج نحو الأسرة كمؤسسة اجتماعية مايلي:

١ ـ تقديم الأنشطة التعليمية المتنوعة التي يستطيع بها المنهج مواجهة الفروق الفردية لدى التلاميذ، والتي تكونت بسبب اختلاف الظروف والأوضاع الثقافية والاقتصادية لأسر التلاميذ.

٢ ـ تنقية الثقافة التي تنقلها الأسرة للمتعلم من الشوائب العالقة بها.

٣ ـ التأكيد على تدعيم كيان الأسرة وايجاد العلاقات المتماسكة بين أفرادها وخلق الجو النفسي في رحابها.

٤ ـ تقديم الخبرات المناسبة التي تعمل على تكوين اتجاهات صحيحة نحو الأسرة والمحافظة عليها باعتبارها اللبنة الأساسية في البناء الاجتماعيالشامل للمجتمع، وكذلك التي تعمل على تعريف كل فرد بواجباته نحو الأفراد الآخرين في الأسرة.

ب - المدرســة :

مع تطور المجتمعـات تعددت وتنوعت واتسعت متطلبات الحياة اليومية وأصبحت الأسرة غير قادرة على تربية الطفل وسد حاجاته المختلفة واشباع رغباته المتعددة، ونقل التراث الثقافي إليه. ونتيجة لذلك كله صار لابد من وجود مؤسسة أخرى تساعد في تربية الطفل وتنقل اليه التراث وتكيفه مع الحياة الجديدة عليه وتعلمه التقاليد والعادات والقيم والمعتقـدات التي يرضى عنهـا مجتمعه، ومن هنا جاءت المدرسة كمؤسسة تربوية تقوم بمهمة التربية إلى جانب الأسرة.

وتقـوم المـدرسـة بدور كبـير في التنشئة الاجتماعية للأطفال، فهي تعلمهم بطريقة مقصـودة المفـاهيم والمهـارات والعادات والاتجاهات والقيم التي يرغب فيها المجتمع، وتتعـاون المدرسة مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى من أجل تحقيق الأهداف التربوية وتعلم المدرسة تلاميذها ليس فقط من خلال مناهجها الرسمية ولكن أيضاً من خلال الكثير من مواقف التعليم غير الرسمي بما في ذلك تعرض التلاميذ لأشكال من التفاعل مع أقرانهم ذوي الخلفيات الثقافية المتباينة.

ولقـد ظلت الوظيفة الأساسية للمدرسة في التصور الإسلامي هي إعداد الإنسان المسلم وفق مبـادىء الـتربية الإسـلامية، وأسسهـا الفكـرية والعقيدية والتشريعية، وأهدافها وعلى رأسها هدف عبادة الله وتوحيده والخضوع لأوامره وشريعته، وتنمية كل مواهب التلميذ وقدراته وفق الفطرة السليمة التي فطر الله عليها الناس، أي صون هذه الفطرة من الزلل والانحراف.

لكل ذلك ينبغي أن تستند المناهج الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلميذ على التصور الإسـلامي للكون والإنسان والحياة، وتتطور وفق الاتجاهات التربوية المعاصرة، حتى تستطيع المدرسة بجانب غيرها من المؤسسات تحقيق أهداف التربية الإسلامية.

جـ - المسجـد:

لقد كان المسجد أول مؤسسة اجتماعية يقيمها رسول الله صلى الله عليه وسلم بعدما وصل إلى المدينة المنورة.

وكـان المسجد مؤسسة اجتماعية تربوية، تجمع المسلمين على أمرهم، وتربيهم على الفضيلة، وحب العلم، ومعرفة حقوقهم وواجباتهم نحو مجتمعهم، وتعليمهم القرآن أو ترتيله، وكذلك الحديث والفقه، وكل ما يحتاجون من نظم الحياة الاجتماعية، كما أراد الله أن ينظمها للإنسان، وفق مبادىء الشريعة الإسلامية.

ولقد أراد الله للمسجد، أن يكون من أعظم المؤثرات التربوية في نفوس الناشئين، حيث يرون الراشدين مجتمعين على الله، فينمو في نفوسهم الشعور والاعتزاز بالجماعة الإسلامية، وفيه يسمعون الخطب والدروس العلمية في العقيدة والعبادات والمعاملات وكل ماله صلة بالمجتمع الإسلامي.

ولذلك فإن المسجد يؤدي دوراً تربوياً هاماً بجانب المؤسسات الاجتماعية الأخرى، حيث يسهم في تربية الفرد المسلم وتشكيل شخصيته، فبالإضافة إلى ما يغرسه في شخصية المسلم من إتجاه نحو حب الخير وكره الشر بصفة عامة، فإنه يكسبه اتجاهات وعادات وقيم خلقية وروحية توجه سلوكه إلى درجة كبيرة.

وتتضح أهمية المسجد في تعزيز مقومات المجتمع المسلم وتربية أفراده تربية إسلامية في أنه يشمل قطاعات كثيرة من الناس، وأنه لا يعترف بما يوجد بينهم من فروق اجتماعية أو إقتصادية.

ويسهم المسجد بدور كبير في تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية التي يسعى المنهج لتحقيقها ويثرى محتوى المنهج بما يقدمه للناشئة من معلومات ومعارف اجتماعية وثقافية ودينية، وفي المقابل فإن المنهج المدرسي يعمل على تحقيق الأهداف التربوية الإسلامية التي يسعى المسجد إليها، ومعنى ذلك أن المسجد والمنهج يعزز كل منهما دور الأخر في أداء الوظائف التربوية المرغوبة منه، وفق منهج الله ونظامه للكون والانسان والحياة.

د ــ وسائل الإعلام:

الإعلام من وسائل الاتصال الجمعي التي لها دور مؤثر في نمو المعارف والاطلاع على الثقافات والجديد من العلوم، فوسائل الإعلام مسموعة ومرئية ومقروءة تتابع ما يصدر عن الفكر البشري وتقدمه للإنسان مبسطاً وواضحاً. بحيث يؤثر في اتجاهاته وعاداته وقيمه، وكل ماله صلة بالثقافة الإنسانية.

ولقد إزدّاد تأثير وسائل الاعلام في ظل القنوات الفضائية تأثيراً كبيراً على الثقافات الاجتماعية المختلفة، وأصبحت الثقافات تؤثر في بعضها سلباً وايجاباً، وعلى الكبار والناشئة.

ولذلك فإنه ينبغي على المنهج المدرسي أن يتسم بالمرونة والتجديد، وأن يدرب تلاميذه على مهارات الاستماع والقراءة، من فهم، وتحليل وتفسير، ونقد وتقويم واستخدامه لهذه المهارات بأكبر قدر من الفاعلية حتى يستطيع مواجهة الثاقات الوافدة عبر وسائل الإعلام المختلفة.

إن وظيفة الإعلام هي المساهمة بجدية وفاعلية في استعادة «وسطية» الأمة الإسلامية و «شهادتها» على الناس، وفي الحفاظ على «تميز» الأمة الإسلامية بعقيدتها ومنهجها، والإعلام في هذه الحالة يحافظ على هوية الأمة ويحميها من الذوبان في أمم أخرى، قد أخرجت هي أصلا لهديها وقيادتها.

إن المؤسسات الإعلامية هي مؤسسات تربوية، وهي تفوق ـ أحيانا ـ في تأثيرها المدرسة والمناهج التربوية المقصودة، لذلك فإنه ينبغي أن تكون مخططة ومنظمة على أساس من الحقائق والمعايير والقيم الإسلامية، والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان وحاجات الناس.

ومن هنا فإن الإعلام الإسلامي في حاجة ماسة إلى مايلي:

- العودة إلى مجموعة المبادىء والتوجيهات التي وردت بشأنه في القرآن والسنة، ثم في اجتهادات علماء المسلمين ومفكريهم، مع الاستعانة بالخبرات الإنسانية في هذا المجال.
- إعداد الكوادر الإعلامية الإسلامية من خلال برامج ومناهج نابعة من التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.
- تجسيد المنهج الإسلامي، والقيم الإسلامية، والسلوك الإسلامي في كل فقرة من فقرات أجهزة الإعلام بطريقة عليمة وفنية غير متكلفة أو مصطنعة.
- مقاومة التتدفق الإعلامي الخارجي عن طريق البث المباشر وغير المباشر وذلك عن طريق تدعيم الإعلام الإسلامي الداخلي للمجتمع، وغربلة ما يذابع وينشر، والرد عليه، لاستئصال كل مايضر بالمجتمع الإسلامي وقيمه ومعايره، ويساعدعلى نشر الفساد والعنف والجريمة.

- العناية بمهارات القراءة الواعية، والاستماع الناقد لدى القراء والمستمعين، ولذلك فإن إعداد القارىء الكفء عن طريق المناهج التربوية الإسلامية، والمستمع الكفء، هو أحد أهم العوامل الحاسمة في مواجهة الغزو الثقافي عبر ثورة الاتصالات، وهو أمر يجب أن يعمل حسابه بالتخطيط والتنسيق بين مناهج التربية ووسائل الإعلام.

تلك هي واجبات وسائل الإعلام حتى تستطيع المساهمة في تحقيق التربية الإسلامية التي تشكل أحد الغايات الأساسية للمجتمع المسلم.

وأخيراً فإنه عندما يكون المجتمع محكوما بمنهج الله، وعندما يكون الإسلام عقيدة وشريعة، هو أساس التصور الاعتقادي والتصور الاجتماعي للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والتكافل الاجتماعي، والاجتهاد، والجهاد، وتوظيف العلم في حدود شرع الله، وأن يسهم النظام المدرسي، والنظام الأسري، والنظام الإعلامي كل بدوره في تحقيق التربية الإسلامية، عندئذ يتحرر الإنسان من الخوف إلا من الله، ويكون النشاط الاجتماعي كله حركة واحدة في اتجاه واحد لتنفيذ منهج الله في الحياة.

الفصل السادس

التقويم في التربية والتعليم

يتضمن هذا الفصل

أولا : التقويم وأهميته

١ ـ مفهوم التقويم .

٢ ـ الفرق بين القياس والتقويم .

٣ ـ أهميـة التقويم .

٤ ـ أسس التقويـم .

ثانيا : وسائل تقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ

١ ـ الاختبارات الشفهية .

٢ ـ الاختبارات التحريريـة .

الفصل السادس
التقويم في التربية والتعليم

التقويم وأهميته :

التقويم عنصراً هاماً من عناصر المنهج إلا أنه يختلف عن بقية العناصر في قدرته على التأثير البالغ فيها، فالتقويم يتأثر بالأهداف كما يؤثر فيها تأثيراً ملموساً، فقد يؤدي إلى تغيير أو تعديل في بعض أهداف المنهج إذا ثبت عدم صلاحيتها أو عدم مناسبتها للطلاب. وللتقويم أثر مماثل على المحتوى إذ قد يؤدي إلى تعديله بالحذف منه أو الإضافة إليه، وأيضا فإن للتقويم تأثيرا واضحا في الطرق والوسائل والأنشطة المستخدمة، إذ قد يؤدي إلى تعديل فيها إذا ثبت أنها لا تساعد على تحقيق الأهداف المرغوبة.

١ - مفهوم التقويم :

التقويم هو الوسيلة التي يمكن بواسطتها التعرف على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية، وعلى الكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف في العملية التعليمية بقصد تحسينها وتطويرها بما يحقق الأهداف المتوقعة، وعلى هذا فالتقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية.

ومن هنا فإن التقويم ليس غاية لاصدار الحكم والانتهاء عند ذلك بل هو سيلة تساعد على معرفة مدى ما تحقق من الأهداف ووضع المقترحات لتصحيح مسار العملية التعليمية.

٢ - الفرق بين القياس والتقويم :

والتقويم عملية شاملة، حيث أن تقويم التلميذ يمتد إلى جميع جوانب النمو، كما أنه يهدف إلى التشخيص والعلاج وبذلك فهو يساهم في تحسين وتطوير العمل التعليمي.

أمـا القياس فهـو عملية جزئية نصف بها شيء ما وصفـاً كمياً في ضوء معايير متفق عليها، ولا يعطينا سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس، لأنه يتناول جانباً محدوداً من جوانبه، فإذا أردنا أن نقارن بين تلميذين على أساس نتائج التحصيل الدراسي فإن حكمنا لا يعطي صورة صادقة عن كل منهما بسبب إهمالنا لبعض الجوانب الأخرى التي لم تتعرض لها هذه الاختبارات مثل: أسلوب تفكير كل منهما وميولهما، واتجاهاتهما.

والتقـويم يشمل التقدير الكمي والتقدير النوعي للسلوك، كما يشمل حكماً يتعلق بقيمة هذا السلوك، وذلك عن طريق الالتجاء إلى القياس أو الملاحظة، أي أن القياس أحد وسائل التقويم.

أمـا القياس فوسـائله الاختبـارات والامتحـانات: كاختبارات الذكاء، والقدرات والميول، واختبارات التحصيل الدراسي.. ونحو ذلك.

والتقـويم أقـل موضـوعية من القياس، ولكنـه أكثـر من القياس قيمة من الناحية التربوية، وذلك لأن معرفة النتائج بدقة وموضوعية من غير تقدير لقيمتها لا يفيد كثيراً من الناحية التربوية وهذا ما يؤديه القياس، أما إذا فسرت النتائج وقدرت قيمتها في ضوء معـايير محدد، واتخـذت نتائج هذا التقويم كأساس لمساعدة التلاميذ على النمو، فإنها تصبح ذات فائدة تربوية كبرى، وهذا ما تضطلع به عملية التقويم.

٣ - أهمية التقويـم:

تتبع أهمية التقويم من الوظائف التي يؤديها، ومن أبرزها مايلي:

أ - المسـاعـدة في الحكم على قيمـة الأهداف التعليمية، فالأهداف عند صياغتهـا تكـون بمثابة توقعات تحتاج إلى عملية تقويم تبين مدى صدقها أو خطئها، مما يؤدي إلى الإبقاء على الأهداف المناسبة، واستثناء الأهداف غير المناسبة.

ب - الـكشف عن حاجـات التـلاميذ وميولهم وقـدراتهم التي ينبغي أن تراعى في نشـاطهم، وفي جوانب المنهـج المختلفـة، مما يسـاعـد في العمل على إشباعها وتنميتها، وفي وضع أسس سليمة لتوجيه التلاميذ توجيها تربويا مناسباً.

جـ - المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التربوية المطلوبة، واتخاذ القرارات اللآزمة لتمكينهم من تحصيل تلك الأهداف بشكل أفضل.

د - الحكم على على مدى فعالية التجارب التربوية قبل تطبيقها على نطاق واسع، مما يساعد على ضبط التكلفة، والحيلولة دون إهدار الوقت والجهد.

هـ ــ التعرف على نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ، ليعملوا على تعزيز نقاط القوة، ويسعون لعلاج الضعف وتلافيه.

ز ــ تمكين المعلمين من التعرف على مدى فعالية جهودهم التعليمية في إحداث نتائج التعلم المرغوب فيه، عن طريق تحديد الأهداف الخاصة بالمواد التي يقومون بتدريسها وقياس مدى تحقيقها، وتحديد مواطن الضعف عند تلاميذهم، ثم يعملون على تعديل أساليبهم التدريسية في ضوء ذلك.

جـ ــ تزيد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها، وتوضيح الأساليب التي يستطيعون بواسطتها مساعدة أبنائهم.

٤ ـ أسس التقويـم :

لكي يحقق التقـويم وظـائفـه ينبغي توافـر مجمـوعـة من الشروط أو الأسس من أبرزهـا مايـلـي :

أ ــ أن يرتبط التقـويم بالأهداف: بمعنى أن يكون التقويم متفقاً مع فلسفة المنهج وأهـدافـه، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ على النمو الشامل فمن المفروض في هذه الحالة أن تنصب عملية التقويم على معرفة مدى تقدم التلميذ في كل من جوانب النمـو، وإذا كان المنهـج يهدف إلى إكسـاب التلميذ بعض المهارات فلابد أن يتضمن التقويم اختبار للأداء يقيس المهارات المطلوبة لدى التلميذ، وإذا أردنـا أن نقـوم المنهـج فإن تقويمه يتم في ضوء أهدافه، وبذلك ينبغي أن يكون التقويم متناسقاً مع الأهداف.

ب ــ أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية وكل عناصر العملية التعليمية، والعوامل المؤثرة فيها، فلا يصح أن يقتصر التقويم على جانب واحـد من جوانب النمـو كالعنـاية بالجنب العقـلي فقط ويغفـل جوانب النمـو الأخـرى، أو يقتصر على عنصر واحد من عناصر المنهج كالمحتوى ويهمل بقية العناصر الأخرى.

جـ ــ أن يكـون التقـويم عملية تقدير مستمرة وملازمة للعملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها، وبذلك يتسنى تضحيح مسار عملية التعلّم.

د ــ أن يتم التقويم بطريقة تعاونية يشرك فيها كل من يؤثر في العملية التعليمية ويتأثر بها، كالمعلمـين والمـديرين، والمشرفـين التربويين كما يتعاون التلاميذ فيما بينهم لتقـويم أنفسهـم، ويتعـاون المعلمـون معـاً في تقـويم نمو تلاميذهـم، وكذلك يتعاون أولياء الأمور مع المدرسة في عملية التقويم.

هـ ـ أن يكون التقويم اقتصاديا في الوقت والجهد والمال، فيراعي التقويم وقت المعلم ووقت التلاميذ والوقت المخصص للعملية التعليمية.

و ـ أن يقُوم التعليم على أساس علمي، بمعنى أن تتوافر في الوسائل المستخدمة فيه مجموعة من الخصائص كالصدق والثبات والموضوعية والتنوع والتميز

ز ـ أن تكـون عملية التقـويم إنسانية، بمعنى أن يكون هدفها الأساسي مساعدة التلاميذ على النمو الشامل إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم، وأن يكون التقويم وسيلة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم وليس وسيلة لإرهاب التلاميذ، وأسلوبا من أساليب عقابهم، بل ينبغي أن يترك أثراً طيباً في نفوس التلاميذ.

وسائل تقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ:

تتنـوع وسـائـل التقـويم بتنوع الأهداف التعليمية التي نسعى لتحقيقها، ولما كان التقـويم عملية شاملة تتنـاول جميع جوانب شخصية المتعلم من النـاحية المعـرفية والوجدانية والمهارية بالإضافة إلى تقويم المعلم والكتاب ونحو ذلك، فإنه من الضروري إستخـدام وسـائـل عديدة ومتنـوعة تتفق وغرض التقويم مثل الإختبارات والملاحظة والمقابلة والإستبانة ودراسة الحالة.

وتعتبر الإختبارات من أهم وسائل تقويم تحصيل التلاميذ وأكثرها إستخدما، ولهذا سنتناولها بشيء من التفصيل، وقد صنفت الإختبارات إلى:

الإختبارات التحصيلية:

وهي وسيلة لقياس التحصيل الدراسي للتلاميذ.

إختبارات الأداء:

وهي وسائل ذات طابع عملي وتهدف إلى قياس قدرة التلاميذ على أداء عمل معـين، مثل اختبار التجارب العملية، والتدريبات الرياضية، والترجمة وسوف تقتصر دراستنا على الإختبارات التحصيلية.

الإختبـارات التحصيليـة:

هي اختبـارات تقيس نتـائـج تعلم التلاميذ لموضوع معين، وتعطي صورة مفصلة لنقـاط القوة والضعف في هذا المجال، ومن خلال التحليل المفصل للإجابات يمكن التعـرف على مواطن الضعف وأسبـابهـا ومن ثم إتخـاذ الإجراءات الكفيلة بعلاجها. وينقسم هذا النوع من الإختبارات إلى قسمين رئيسين:

أولا: الاختبارات الشفهية.
ثانيا: الإختبارات التحريرية.
أ ــ إختبارات المقال.
ب ــ الإختبارات الموضوعية.

أولا: الإختبارات الشفهية:

تستخـدم كوسيلة للتعـرف على معلومـات التـلاميذ من الدروس السابقة كتمهيد لتـقـديم الـدرس الجـديد، فضــلا عن الـتقــويم المستمـر لنمــو التــلاميذ في التحصيـل الـدراســي.

وتعتـبر الإختبارات الشفهية ضرورية لمعرفة مدى تحقق بعض الأهداف التربوية، فهي وسيلة تفيدنـا في التعرف على مدى إجادة التلميذ لنطق اللغة العربية أو غيرها أو مدى قدرة التلميذ على تلاوة القـرآن الكريم والإلتزام بأحكام التلاوة أو حفظه لبعض الآيات أو الأحاديث النبوية، أو قدرة التلميذ على التعبير عن نفسه، وهنا لابد أن نلجأ إلى الإختبارات الشفهية وليس هناك بديل عنها.

مميزاتهـــــا:

من أبرز مميزاتها مايلي:

أ ــ تعــطى صـورة دقيقــة عـن قـدرة التلميذ علـى القــراءة والنــطق والتعبــير والمناقشة والحوار.
ب ــ تساعد المعلم على معرفة أخطاء التلاميذ فور حدوثها، ومن ثم تصحيحها.
جـ ــ تنمي جانب المنـافسـة بين التلاميذ، وتدعم الثقة فيهم عن طريق التأكد من إجاباتهم فور الإدلاء بها.

عيوبهـــا:

من أبرز مميزاتها مايلي:

أ ــ لا تتصف بالموضوعية حيث أنها تتأثر بظروف المعلم النفسية والمهنية.
ب ــ تتأثر بعوامل مثل: خوف التلاميذ وخجلهم وارتباكهم.
جـ ــ تأخذ وقتا طويلاً وخاصة في الفصول الدراسية ذات الأعداد الكبيرة.

ثانيا: الإختبارات التحريرية:

تشتمل هذه الإختبارات على مايلي:

أ - اختبارات المقـال:

من أقدم أنواع الاختبارات التحريرية وأكثرها استخداماً في مدارسنا.

مميزاتهـا:

من أبرز مميزاتها مايلي:

١ ـ سهولة إعدادها، ويستغرق إعدادها وقتاً قصيراً.

٢ ـ تساعد في قياس قدرات كثيرة ومتنوعة، كالقدرة على التعبير عن الأفكار وترتيبها، والقدرة على التحليل والتركيب والتقويم، والقدرة على تطبيق المبادىء والقوانين في مواقف جديدة، والقدرة على النقد، والقدرة على التمييز والمقارنة، وتبدأ هذه الاختبارات بكلمات مثل:
ناقش، قارن، اشرح، علل، فسر، ماذا، بين، أذكر.

عيوبهـا:

من أبرز عيوبها مايلي:

١ ـ تتطلب عملية تصحيحها وقتاً طويلاً، وجهداً كبيراً.

٢ ـ لا تغطي أجزاء المنهج المدرسي وخبراته.

٣ ـ لا تقيس جميع أوجه التعلّم.

٤ ـ لا تتصف بالموضوعية، حيث تتأثر الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ بالحالة النفسية للمصحح، واتجاهاته، وفكرته عن التلميذ، ونوعية علاقته بالتلميذ.

٥ ـ يتدخل فيها عنصر الصدفة والحظ فقد يأتي السؤال في جزء استذكره التلميذ فيجيد الاجابة عليه أو قد يأتي السؤال في جزء أهمله فتضيع درجة السؤال بأكملها.

ومن المقترحات التي تفيد في تلافي كثير من عيوب اختبارات المقال، مايلي:

١ ـ تحديد الأهداف التي نريد قياسها بالإختبار وتحديد القدرات التي نريد الوقوف عليها عند التلاميذ، قبل صياغة أسئلة المقال.

٢ ـ تجنب استخدام الألفاظ والعبارات الصعبة التي تؤدي إلى سوء فهم المقصود من السؤال.

٣ ـ أن تشمل الأسئلة على أكثر مايمكن من محتوى المادة الدراسية.

٤ ـ تنويع الأسئلة حتى تتاح الفرصة للتلميذ المتوسط والتلميذ المتفوق، وبذلك يراعي الاختبار الفروق الفردية بين التلاميذ.

٥ ـ ألا تتوقف الأسئلة عند مستوى التذكر، بل تشتمل على أسئلة تقيس القدرة على الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

٦ ـ تحديد المدى الزمني الذي تستغرقه الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الإختبار.

ب ـ الإختبارات الموضوعيـة:

لقـد وجهت انتقـادات كثيرة لإختبـارات المقـال مما أدى إلى ظهور نوع جديد من الإختبارات الموضوعية.

وتُعـرف هذه الإختبـارات بأنها مجمـوعة من المثيرات المتتابعة ـ عادة في صورة أسئلة ـ يقصد منها تقدير فرد أو مجموعة من الأفراد تقديراً كميا في سمة ما، وهي إختبارات تقلل إلى حد كبير من تأثير العوامل الذاتية سواء في فهم السؤال أو تصحيح الإجابة عليه، مما يصفها بالموضوعية بمعنى أن التقدير الذي تحصل عليه ورقة إجابة لا يختلف باختلاف المصحح.

ميزاتهـا:

من أبرز مزايا هذه الإختبارات مايلي:

١ ـ موضـوعية؛ حيث أنها تتكـون من عدد كبير من المفردات وكل مفردة لها إجابة واحدة محددة لا تختلف من مصحح لآخر أو مع المصحح نفسه من وقت لآخر، أي أن نتائجها لا تتأثر بذاتية المصححين.

٢ ـ سهولة وسرعة تصحيحها.

٣ ـ تشتمل على كثير من محتوى المادة الدراسية لكثرتها، وقصرها، وتحديدها، ولذلك لا تدع مجالاً للخط أو الـصـدفـة، وتـغـطي قدراً كبـيراً من محتـوى المـادة الدراسيـة.

٤ ـ متنوعة، مما يجعلها قادرة على قياس جوانب كثيرة من القدرات العقلية، كالفهم، وإدراك العلاقات والاستنتاج وغيرها من عمليات التفكير العليا.

٥ ـ تتغلب على بعض الصعـوبـات التي يشكـو منها التلاميذ مثل عدم القدرة على التعبير بسهولة أو عدم القدرة على الكتابة بسرعة أو الخروج عن الموضوع.

عيوبهـا:

من أبرز عيوب هذه الإختبارات مايلي:

١ ـ لا تقيس قدرة التلميذ على تنظيم أفكاره وربطها ببعضها وابداء رأيه الشخصي مع الاستدلال بالبراهين والأدلة التي تدعم هذا الرأي.

٢ ــ تتطلب جهداً كبيراً ووقتا طويلا في إعدادها، بقصد مراعاة تحقق الصدق والثبات والموضوعية.

٣ ــ يلجأ التلاميذ فيها إلى التخمين.

ومن المقترحات التي تفيد في حسين الاختبارات الموضوعية مايلي:

١ ــ إعـدادهـا بعنـاية بحيث تأخذ في الاعتبار جميع الأهداف التعليمية التي يراد تقويمها.

٢ ــ استخدامها ألفاظا مألوفة لدى التلاميذ ومصطلحات يستخدمونها.

٣ ــ أن تكون ممثلة للخبرات التي يتضمنها المنهج الدراسي.

٤ ــ أن تكون صياغة أسئلتها واضحة وتتجنب الاجابة عليها بالتخمين.

٥ ــ استقلال الأسئلة، أي عدم وضع أسئلة يمكن الإجابة عليها بالرجوع إلى أسئلة أخرى في نفس الإختبار.

٦ ــ أن تكون الأسئلة قصيرة وواضحة بحيث تجنب التلاميذ الإرتباك.

أنواع الاختبارات الموضوعية:

توجد أنواع متعددة من أبرزها ما يلي:

١ - أسئلة الصواب والخطأ:

في هذا النوع يعرض على التلميذ مجموعة من العبارات بعضها صحيح وبعضها خاطىء ويطلب منه وضع علامة (√) أما العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة، وينبغي أن تتضمن كل عبارة فكرة واحدة فقط، لأن وجود أكثر من فكرة يؤدي إلى إرباك التلميذ وجعله غير قادر على تحديد أي الفكرتين هي المقصودة، وقد يطلب من التلميذ تصحيح العبارة الخاطئة، ويستخدم هذا النوع من الاختبارات في الغالب لقياس تعلم الحقائق وتذكرها، وقياس قدرة التلميذ على التمييز بين الصواب والخطأ.

ويتميز هذا النوع من الإختبارات بسهولة الإعداد والموضوعية وسهولة التصحيح وتغطية أجزاء كبيرة من محتوى المادة الدراسية.

ومن عيوب هذا الإختبار أنه يقيس قدرة التلاميذ على تذكر المعلومات دون فهمها في أغلب الأحيان، مما يشجع على الحفظ والاستظهار، كما أنه يسمح بدرجة كبيرة من

التخمين، كما أنه لا يقيس القدرة على التطبيق والتحليل، وإدراك العلاقات، كما أنه لا يقيس القدرة على استعمال اللغة في عرض الأفكار أو الأراء ومناقشتها. ومن أمثلة هذا النوع ما يلـي:

ضع علامة (√) أمام العبارة الصحيحة، وعلامة (×) أما العبارة الخاطئة:

أ ـ القلوي يحمر عباد الشمس ( ).
ب ـ المملكة العربية السعودية من دول المغرب العربي ( )
جـ ـ تزيد درجة الحرارة كلما ابتعدنا عن خط الاستواء ( )

ومن المقترحات التي ينبغي مراعاتها عند تصميم أسئلة الصواب والخطأ:

أ ـ ألا يتضمن السؤال الواحد فكرتين أحدهما صحيحة والأخرى خاطئة.
ب ـ أن يشتمل الاختبار على عدد كبير من الأسئلة، وترتب بصورة عشوائية حتى يقل عنصر التخمين.
جـ ـ يطلب من التلميذ (المستجيب) تصحيح العبارة الخاطئة حتى لا يشجع علـى التخمين.

٢ ـ أسئلة الإختيار من متعدد:

يعتبر هذا النوع من أكثر الاختبارات الموضوعية أهمية وانتشاراً رغم صعوبة إعداده. وتستخدم أسئلة هذا الاختبار في قياس قدرة التلميذ على معرفة الحقائق والمفاهيم.

ويطلب في هذا النوع من الاختبارات أن يختار التلميذ الإجابة الصحيحة من عدة إجابات محتملة للسؤال، أو تكملات محتملة ولا تقل كل منهما عن أربع، حتى تقل فرصة الوصول إلى الإجابة السليمة عن طريق التخمين.

ويتميز هذا النـوع من الإختبارات بخلوه من الذاتية، كما يتميز بسهولة التصحيح وقياسه لقدرات متنوعة مثل القدرة على الاستنتاج وحل المشكلات وإدراك العلاقات، ويغطي أجزاء كثيرة من محتوى المنهج، ويقل فيه عامل التخمين عند الإجابة على أسئلته.

ومن عيوبه أنه يحتاج لوقت كبير في إعداده، ومهارة عالية في بناؤه، وإلمام كبير بتفاصيل محتوى المنهج، فضلاً عن أنه لا يقيس القدرات التعبيرية والابتكارية والتقويمية، وحل المشكلات.

ومن المقترحات التي ينبغي مراعاتها عند تصميم هذا النوع من الاختبارات:

أ ــ أن تتضمن البدائل إجابة صحيحة فقط.

ب ــ أن يخلو السؤال من إشارات معينة تدل على الاجابة الصحيحة.

جـ ــ أن تكون البدائل واضحة، مختصرة، مباشرة، خالية من أي غموض.

ومن أمثلة هذا النوع مايلي:

ضع علامة (√) أمام الإجابة الصحيحة:

أ ــ إذا أردنا أن ندخل (كان) على جملة (أبوك ذو فضل) فإننا نقول.

* كان أباك ذو فضل. (   )
* كان أبيك ذو فضل. (   )
* كان أباك ذى فضل. (   )
* كان أبوك ذا فضل. (√)

٣ ــ أسئلـة التكميـل:

يستخـدم هذا النـوع في معـظم المـواد الـدراسية لسهـولة إعداده. ويتكون سؤال التكميل من عدد من العبارات أو الجمل ويطلب من التلميذ أن يكتب الكلمة الناقصة حتى يصبح المعنى كاملاً، ويقيس هذا النوع من الأسئلة القدرة على التذكر للحقائق والمعلومات التي لا يوجد خلاف حولها، وكذلك الفهم والتطبيق.

ويتميز هـذا النوع بأنـه يغطـي جـزءاً كبيراً مـن مفردات محتـوى المنهج ، ويسهـل إعـداده وصياغته.

ومن عيوبه أنه يشجع على الحفظ والاستظهار والتركيز على الحقائق الفصيلية وكذلك لجوء التلميذ إلى التخمين في الإجابة عن أسئلته.

ومن المقترحات المفيدة في تحسين هذا النوع من اختبارات مايلي:

أ ــ الإكثار من الأسئلة التي تقيس مستويات عليا من التفكير كالتطبيق والتحليل.

ب ــ عدم ترك فراغات كثيرة في الجملة الواحدة.

جـ ــ كتابة العبارة التي يطلب ملء الفراغات بها، بطريقة تجعل الجزء الناقص مثيراً للتفكير، وألا تكون هناك اختلافات حول الكلمات التي تكتب في الفراغات.

ومن أمثلة هذا النوع مايلي:

أ ــ أكمل العبارات الآتية بما يناسبها:

* تقع المملكة العربية السعودية في قارة . . . .

* يقع مضيق جبل طارق بين البحر . . . . والمحيط . . . . . .

ب ــ ضع في المكان الخالي مفعولا مطلقا:

* دكت الطائرات مواقع العدو . . . .

جـ ــ ضع في المكان الخالي فعلا مضارعاً معتل الآخر:

لا يجب أن . . . . مادمت مريضا.

أسئلة المزاوجة (المقابلة):

تتألف أسئلة هذا النوع من قائمتين من الاصطلاحات أو الرموز أو الجمل، تمثل إحداهما المثيرات، وتمثل الأخرى الاستجابات، ويراعى أن يكون عدد الاستجابات أكبر من عدد المثيرات، ويطلب من التلميذ أن يقابل بين كل مثير في القائمة الأولى والاستجابة التي تناسبه في القائمة الثانية.

ويتميز هذا النوع بسهولة إعداده وتصحيحه، ومناسبته للمراحل الدراسية المختلفة، فضلا عن أنه يقل فيه عنصر التخمين لتعدد الاستجابات، كما أنه يدرب التلميذ على مهارات التمييز والتصنيف، وإدراك العلاقات بين الحقائق والمفاهيم وغير ذلك.

ومن المقترحات التي تفيد في تصميم هذا النوع مايلي:

أ ــ وضوح العلاقة بين عبارات القائمة الأولى وإجاباتها في القائمة الثانية.

ب ــ زيادة مفردات قائمة الاستجابات في القائمة الثانية، عن عدد المثيرات في القائمة الأولى، حتى يقل عامل التخمين.

جـ ــ توضع مفردات قائمة الاستجابات بطريقة عشوائية.

د ــ أن تكون العبارات قصيرة، وأن يتم اختيار ألفاظها بدقة لا تحتمل اللبس أوعدم الفهم.

ومن أمثلة هذا النوع مايلي

أ ــ ضع بين الأقواس على يمين أسماء الدول في العمود (أ) الأرقام التي تناسبها من العواصم في العمود (ب).

العمـــود (أ) الدولـــة	العمـــود (ب) العـاصمـة
( ) ســوريا	١ - بغداد
( ) لبنــان	٢ - الخرطوم
( ) مصــر	٣ - بيروت
( ) السعوديـة	٤ - دمشــق
	٥ - الريـاض
	٦ - القاهـرة

- أكتب أمام كل نهر في القائمة (أ) رقم الدولة التي يوجد فيها من المجموعة (ب)

العمـــود (أ)	العمـــود (ب)
( ) بــردى	١ - لبنان
( )الفــرات	٢ - مصــر
( ) الليطانى	٣ - العــراق
( ) النيل الأزرق	٤ - سورّيا
	٥ - السودان

الفصل السابع

تنظيمات المناهج الدراسية

يتضمن هذا الفصل مايلي :

١ - مناهج المواد الدراسية .
٢ - منهج النشاط أو الخبرة .
٣ - المنهج المحـوري .
٤ - منهج الوحدات الدراسية .

الفصل السابع
تنظيمات المناهج الدراسية

تمهيـــد : تعريف

يقصد بتنظيم المنهج : هو الأسلوب الذي يوضح نوع الخبرات التي تقدمها المدرسة إلى تلاميذها ، ومدى إتساعها وعمقها ، وكيفية تتابعها وتماسكها واستمرارها .

إن جوهر عملية تنظيم المنهج تنبع أساساً من الفكر التربوي الذي يستند إليه المنهج ، وقد مر هذا الفكر بعدة مراحل أفرزت تنظيمات منهجية عديدة ، يدور - كل منها - حول محور أساسي ، قد يكون المعرفة المجردة أو ميول التلميذ واهتماماته أو حاجات المتعلمين ومشكلاتهم وحاجات المجتمع ومشكلاته .

وهذه التنظيمات لا تختلف بعضها عن بعض من حيث الطبيعة المنهجية ، لأنها ليست إلا طرقـا تنـظيمية للمنهـج ومنسقـة لأنواع النشاط والخبرات المتضمنة فيه ، ومن أبرز تنظيمات المناهج ما يلـــي :

أولا : مناهج المواد الدراسية .

ثانيا : منهج النشاط .

ثالثا : المنهج المحوري .

رابعا : منهج الوحدات الدراسية .

أولا : مناهج المواد الدراسية :

هي من أقدم تنظيمات المناهج وأوسعها انتشاراً حتى الوقت الحاضر ، وقد كانت المواد الدراسية التي يتكون منها المنهج منفصلة عن بعضها ، ثم حدث نوع من الترابط بين هذه المواد ، أعقبه دمج بعض المواد في مجالات محدودة ، ثم دمجها في مجالات واسعة ، مما جعل لمناهج المواد الدراسية أشكال متنوعة هي :

١ ـ منهج المواد الدراسية المنفصلة .

٢ ـ منهج المواد الدراسية المترابطة .

٣ ـ منهج المواد الدراسية المندمجة.

٤ ـ منهج المجالات الواسعة.

١ - منهج المواد الدراسية المنفصلة :

يقصد به ذلك المنهج الذي تنتظم فيه الخبرات التربوية في صورة مواد دراسية منفصلة مثل : التاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية ، والفيزياء ، والكيمياء ، والأحياء . . . وغيرها .

وينظر هذا التنظيم المنهجي إلى مفهوم الخبرة من زاوية ضيقة ، فهي المعرفة كغاية في حد ذاتها ، والتي يقوم تدريسها على التلقين من جانب المعلم والحفظ والاستظهار من جانب المتعلم ، ومن خلال ذلك يتم التباعد بين المتعلم والحياة المدرسية من ناحية ودوافع الحياة خارج المدرسة من ناحية أخرى ، ومن خلال هذا أيضا تصبح المعارف كغاية في حد ذاتها حيث اعتبرت وسيلة التربية في تعديل السلوك وتهذيب الأخلاق .

ويعد هذا المنهج من أقدم التنظيمات المعروفة وأكثرها انتشاراً حتى الوقت الحاضر ، وذلك على الرغم من ظهور تنظيمات منهجية جديدة ، وقد استمد هذا المنهج تسميته من أنه تنظيم لمناهج المدرسة على أساس المادة الدراسية أو المعرفة المجردة بشتى صورها ، وما تتضمنه من حقائق ومفاهيم ومبادىء ونظريات ، وتدرس للطلاب في صورة مواد دراسية منفصلة وموزعة على سنوات الدراسة ، ومن أبرز خصائص هذا المنهج ما يلي :

أ ـ الفصل بين المواد الدراسية :

يقوم هذا التنظيم المنهجي على أساس تقديم أقدار متفاوتة من المعارف إلى التلاميذ في صورة مواد دراسية لاصلة ولا ربط بينها ، مما يؤدي عادة إلى النظرة الجزئية وفقدان الصورة الكلية للمجال المعرفي الواحد ، وأصبحت كل مادة تدرس بمعزل عن غيرها من المواد بما في ذلك المواد ذات الصلة الوثيقة بها ، فالتاريخ يدرس بمعزل عن الجغرافيا والتربية الوطنية ، والفيزيا تدرس بمعزل عن الكيمياء والأحياء ، وهكذا .

وبمرور الوقت أخذت عملية الفصل تتم بين فروع المادة الواحدة ، حيث تقسم إلى أجزاء ويعامل كل منها على أنه مادة مستقلة ، فاللغة العربية قسمت إلى فروع (قراءة وقواعد وتعبير وخط وإملاء) والفيزياء قسمت إلى فروع (الصوت والضوء والكهرباء وخواص المادة) وأصبح ينظر إلى كل فرع على أنه مادة مستقلة لها حصص معينة في الجدول المدرسي ، ويقوم بتدريسها معلم متخصص ولها كتاب مستقل بها ، وبذلك قدم

هذا المنهج المعرفة في صورة مفتتة ومتناثرة ومجزأة، مما لايساعد على تحقيق ما تسعى إليه التربية والتعليم من أهداف.

وقد زاد عدد المواد الدراسية زيادة كبيرة، حتى أن بعض الباحثين قدر عددها حاليا في بعض الجامعات الأجنبية الكبيرة بعدة آلاف، وفي بعض المدارس الثانوية الكبيرة بعدة مئات.

ب - تنظيم المواد الدراسية تنظيما منطقيا:

بمعنى أن أجزاء المادة ترتبط بعضها ببعض بعلاقات منطقية تقوم على أساس الاتساق الداخلي للأفكار والوحدة الداخلية للمادة في تركيبها وترتيبها الكلي، وذلك وفق طبيعة المادة الدراسية، وقد يأخذ هذا المنطق أشكال منها:

- التدرج من البسيط إلى المركب:

ونلاحظ ذلك في مادة الرياضيات حيث تبدأ بالعمليات الحسابية البسيطة كالجمع أو الطرح ثم التدرج للعمليات المركبة كالقسمة وهكذا.

- التدرج من الجزء إلى الكل:

ويبدو ذلك واضحا في اللغة حيث تبدأ بالحروف ثم المقاطع التي تكون بدورها كلمات تكون جمل وهكذا

- التدرج من الماضي إلى الحاضر:

ويلاحظ ذلك في الأدب والتاريخ، حيث ترتب الحقائق تبعاً لزمن حدوثها، فهناك الأدب في العصر الجاهلي ومنه نصل إلى الأدب في العصر الحديث وهكذا. وفي التاريخ نبدأ بدراسة ا لأقدم ثم الأحدث.

- التدرج من السهل إلى الصعب.

أي البدء بالأشياء المحسوسة التي يسهل فهمها، ثم الانتقال إلى الأشياء المجردة أو الأكثر تعقيدا.

- التدرج من الكل إلى الجزء: فدراسة الجغرافيا يمكن أن تبدأ من الكرة الأرضية ويساعد هذا في تفسير كثير من الظواهر الجغرافية مثل الفروق في الوقت، والفصول الجغرافية.

ويغلب على هذا التنظيم الطابع النظري، ويوضع في صورة موضوعات بحث يتم تناول كل موضوع في حصة، وغالبا ما يترجم هذا المحتوى في صورة «كتاب» يضم هذه المواضيع.

ج ـ الكتاب المدرسي المصدر الوحيد للتعلم :

لما كان الهـدف الأسـاسي للمنهج هو تزويد التلاميذ بالمعلومات الضرورية ، والتي يتضمنهـا الكتاب المدرسي ، فقد أصبح لهذا الكتاب دور رئيسي في هذا المنهج ، وصار المعلم مجرد ناقل للمعرفة التي يحتويها الكتاب والمنظمة بصورة منطقية ، وبالتالي أصبح معيار نجـاح المعلم هو المـامه بمادة الكتاب المدرسي ومدى قدرته على عرضها بأسلوب منـظم وشيق يسهـل على التلميذ حفظها واستيعابها ، ثم تقيس الامتحانات ماحصله التلميذ من معلومات هذا الكتاب .

د ـ ضعف الاهتمام بالنشاط المدرسي :

لقـد أدى تركيز المنهـج على المعـارف المجـردة ، إلى انصراف التـلاميذ عنهـا وعدم اهتـمامهم بالـدراسـة ، ولـذلك بدأ الاهتمام بمجموعة من الأنشطة غير المرتبطة بالمواد الـدراسية ، وهي أنشـطة حرة تلقـائية تؤدي داخل المدرسة وخارجها مثل : الرحلات والمعسكـرات والجمعيات مثل (جماعة الاذاعة ـ الجمعية الجغرافية ـ الجمعية العلمية) ولكن نادراً ما يشعر التلميذ بعلاقة بينها وبين المواد الدراسية ، لأنها تتم بمعزل عن هذه المواد التي يدرسها التلميذ داخل الفصول الدراسية .

هـ ـ البرامج والمقررات الدراسية تعد مقدما :

فيعد محتوى كل مادة دراسية ، وتؤلف المواد الدراسية ، وأدلة المعلمين ، ويحددث عدد الحصص لكـل مادة ، وتعد الوسائل التعليمية وفقا لهذه المقررات وذلك المحتوى ، بل وتحدد مؤهلات ومواصفات المعلم الذي يقوم بالتدريس .

و ـ يقتصر التقويم على الجانب التحصيلي :

على الرغم من أن التربية والتعليم تهدف إلى تنمية شخصية التلميذ وتعديل سلوكه في اتجاهات معينة واكسابه ميولاً وقيماً وطرقاً للتفكير لا غنى له عنها ، إلا أن هذا المنهج يركز على المعرفة وتحصيلها ، وبذلك اقتصر التقويم فيه على الجانب التحصيلي ، وأصبحت الامتحـانـات تقيس ماتم تحصيله ، بغض النـظر عن مدى تأثير ماحصله التلميذ من معارف على جوانب الشخصية الأخرى .

ز - دور التلميذ تلقي المعلومات:

لما كانت المعرفة محور هذا المنهج وغايته، لذلك اقتصر دور التلميذ على تلقي المعلومات والمعارف وحفظها واسترجاعها وقت الامتحان، مما جعل دور التلميذ سلبي ومنفعل وليس فاعل في العملية التعليمية التعلمية.

ح - دور المعلم تلقين المعلومات:

للمعلم دور أساسي في هذا المنهج هو شرح المعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي حتى يتمكن التلاميذ من استيعابها، وكلما كان المعلم متمكناً من مادته الدراسية كلما كان قادراً على تحقيق أهداف المنهج، وبذلك أصبحت الوظيفة الأساسية للمعلم تسهيل عملية التحصيل الدراسي للتلاميذ.

وقد استخدم المعلم طريقة الإلقاء باعتبارها أنسب الطرق التدريسية لأنها تساعد على شرح وتفسير وتبسيط المعلومات والمعارف التي يتضمنها محتوى منهج المواد الدراسية المفصلة، ومعنى ذلك أن المعلم هو مجرد ناقل للمعلومات إلى عقول التلاميذ.

مزايا منهج المواد الدراسية المنفصلة:

على الرغم من النقد الذي يوجه إلى منهج المواد الدراسية وكذا محاولات تطويره، فهو يتمتع ببعض المميزات من أبرزها ما يلي:

١ - أن تنظيم المعرفة والاختيار منها لإعداد هذا المنهج يعتبر أمراً سهلاً وميسوراً ولا يستغرق وقتاً أو جهداً كبيراً من مخططي المنهج.
٢ - سهل التخطيط والتنفيذ، فتخطيطه لا يتطلب سوى تحديد الأهداف وتحديد المادة التعليمية التي تعمل على تحقيقها، وتنفيذه لا يحتاج سوى تجهيز الفصول وإعداد الكتب المدرسية، وطبع النشرات والتوجيهات اللازمة للمعلمين.
٣ - يقدم المادة الدراسية إلى التلاميذ بطريقة أكثر عمقاً وتنظيماً، وذلك من منطلق الإستناد إلى منطق المادة ذاتها، وتسلسلها المعرفي.
٤ - يسهل تطويره، والذي غالباً مايتم عن طريق الحذف أو الاضافة أو الاستبدال، وعمليات الحذف والاضافة تنصب على جزء من الدراسية أو على أكملها، كلما دعت الحاجة، ويتم ذلك دون حدوث إضطراب كبير في النظام والبرنامج المدرسي.
٥ - يعد هذا التنظيم المنهجي أقل التنظيمات تكلفة فهو لايحتاج إلا لغرفة صفية وكتاب دراسي ومعلم.

٦ ــ لا تحتاج عملية التقويم فيه إلى وقت أو جهد أو تكلفة كبيرة.
٧ ــ يسمح بالتعمق في دراسة المواد، وهذا يتمشى مع طبيعة الدراسة بالجامعات التي تركز على هذا التعمق في المواد الدراسية.

عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة:

من أبرز عيوب هذا المنهج مايلي:

١ ــ يهمـل ميول التـلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم ومابينهم من فروق فردية، وينظر للمواد الدراسية على أنها غايات في حد ذاتها.
٢ ــ يضع عملية إكتساب المعرفة في قائمة أولوياته من التعلّم، ويهمل في سبيل ذلك الميول والقيم والمهارات وأنماط التفكير الصحيحة.
٣ ــ يستنـد على التنظيم المنطقي للمادة الدراسية، ويغفل الناحية النفسية للتلميذ، ومن المتعـارف عليه أن المنهـج الفعـال هو الـذي يجمـع بين التنظيم المنطقي، والتنظيم السيكلوجي للتعلم، وإعطاء كل منهما ما يستحقه من عناية الأمر الذي يزيد من فاعلية عمليتي التعليم والتعلم.
٤ ــ يفصـل بين المـواد الدراسية، مما يؤدي إلى عدم وحدة المعرفة وتكاملها، وذلك يتعـارض مع ما تهدف إليه الـتربية من تكـامل في شخصية المتعلم يساعده في مواجهة مشكلات الحياة والتكيف معها.
٥ ــ أهمل النشاط المدرسي مما جعل الدراسة في المدرسة تتسم بالملل والجفاف.
٦ ــ ركـز على المعـرفـة المجردة، وأهمل دراسة المشكلات الاجتماعية، مما أفقد المادة الدراسية وظيفتها في خدمة التلميذ والمجتمع، وأدى إلى فقدان المدرسة لوظيفتها الاجتـماعية وانفصـالهـا عن البيئـة والمجتمـع وإلى عدم تنسيق جهـود المعلمين وتعاونهم من أجل تنمية شخصية المتعلم، ففي ظل هذا المنهج يؤدي كل معلم دوره بمعزل عن الآخر وكل منهما يهتم بمادته فقط.
٨ ــ لا يكسب التلميذ خبرة كبـيرة في تحمـل المسئـوليات، واتخاذ القرارات والعمل التعاوني وتنمية التفكير الناقد، وذلك لأن المعلم يتحمل العبء الأكبر في العملية التعليمية، كما يحدد الكتاب المدرسي مايدرس ومتى يدرس، وكذلك اعتماد طرق التدريس على التحفيظ والتلقين.

إن هذا التنـظيم المنهجي بالـرغم من النقد الموجه إليه، سيظل التنظيم السائد في الكثـير من الـدول لفـترة زمنية قادمـة، حيث أن تصميم المـدارس الحـالية، وأنـظمة

الامتحانات، وأسس القبول بالجامعات، كل هذه مؤشرات تدل على استمراره وهيمنته لفترة قادمة ولذلك فإن من واجب المعلمين الذين ينفذونه أن يحاولوا تقليل آثاره السلبية وذلك مـن خـلال مـا يلـي :

أ ــ إتقان طرق التدريس.
ب ــ ربط أجزاء المادة الدارسية بعضها ببعض.
جـ ــ ربط المواد الدراسية مع بعضها.

محاولات تحسين منهج المواد الدراسية المنفصلة :

لقد قامت عدة محاولات لتحسين منهج المواد الدراسية المنفصلة من أبرزها ما يلي :

٢ ـ منهج المواد المترابطة :

يعتبر منهج المواد المترابطة خطوة نحو تطوير منهج المواد المنفصلة، وهو عبارة عن ربط مادتـين أو أكثـر ببعضهـا دون إزالة الفواصل الموجودة، مثل الربط بين اللغة العربية والتاريخ من خلال ربط الأدب الجاهلي مع تاريخ العرب قبل الاسلام، على أن يظل لكل مادة دراسية كتابها الخاص ومعلمها المتخصص فيها، وذلك لمجابهة مشكلة تجزيء المنهج المكون من مواد دراسية منعزلة عن بعضها.

ومن العوامل التي تؤثر في هذا الربط :

أ ــ طبيعة المواد الدراسية التي يتم بينها الربط.
ب ــ حجم المعلومات التي تتضمنها المواد الدراسية التي يتم بينها الربط.
ج ــ نوعية وحجم المعلومات التي يتقنها المعلم.
د ــ رغبة المعلم في القيام بعملية الربط.
هـ ــ الوقت المتاح لعملية الربط.

*** وقد يكون الربط عرضيا :**

وذلك عندما يقوم المعلم عرضاً وفي أثناء التدريس بعملية الربط، وذلك عندما يشعر بوجـود علاقة بين المادة التي يقوم بتدريسها وغيرها من المواد المنفصلة الأخرى، فهناك علاقـات بين التـاريخ والاجتـماع والاقتصـاد، وهنـاك أيضا علاقات بين الرياضيات والعلوم أو بين الجغرافيا والعلوم أو بين الأدب والتاريخ.. وهكذا.

ومن الممكن في هذا الشأن أن تتم إتصالات جزئية ومحدودة بين معلم مادة ما ومعلم مادة أخرى للتعرف على مجالات الربط والتي يمكن أبرازها في أثناء التدريس.

* **وقد يكون الربط منظماً:**

وذلك من قبل خبراء واضعي المناهج والمعلمين، ويتم الربط بين المواد ذات العلاقة ببعضها مثل الربط بين التاريخ والجغرافيا فيمكن تدريس المملكة العربية السعودية، والمراحل التي مرت بقيام هذه الدولة على يد الملك عبد العزيز آل سعود (تاريخ) وفي نفس السنة الدراسية التي تدرس فيها موقع المملكة الجغرافي ومايوجد بها من نفط ومعادن أخرى (جغرافيا). كذلك يمكن دراسة فترة حكم الملك عبد العزيز وفي نفس الفترة تدرس الحركات الأدبية والانتاج الأدبي لبعض الشعراء الذين عاشوا خلال هذه الفترة التاريخية، وقد يتم الربط عن طريق معلم واحد يقوم بتدريس المادتين كالجغرافيا والتاريخ أو الكيمياء والفيزياء.

إن هذا النوع من الربط أفضل من الربط العرضي، لأن فيه جهدا مقصوداً لربط المواد المختلفة بعضها ببعض، حتى تستفيد كل منهما بالأخرى من حيث التفسير والتكميل.

وعلى الرغم من ذلك ظلت عيوب منهج المواد المفصلة متضمنة في منهج المواد المترابطة، فضلا عن أن الربط بين المواد الدراسية كان متروكا للمعلمين ومجهوداتهم الذاتية، وبذلك فإن منهج المواد المترابطة لم يستطع أن يحل مشكلة تجزئة المنهج حلا جذرياً، فالمواد الدراسية مازالت محتفظة بذاتيتها واستقلاليتها.

٣ - منهج المواد المندمجة:

يمثل إحدى المحاولات التي قام به التربوين لتطوير منهج المواد الدراسية المفصلة الذي اتصف بالزيادة المستمرة فيما يقدم من مواد راسية، وهو محاولة أقر بعض الشيء نحو التكامل من منهج الارتباط.

ويقصد من هذا المنهج إزالة الحواجز بين عدد من المواد الدراسية التي تنتمي لميدان معين، وقد يكون ذلك بين مادتين أو أكثر من نفس الميدان كالدمج بين النبات والحيوان في علم الأحياء، أو قد يكون الدمج بين مادتين أو أكثر من ميدانين مختلفين فالجيولوجيا تتكون من دمج بعض العلوم الطبيعية والجغرافية، وعلى المستوى الجامعي حدث دمج بين الفيزياء والأحياء في الفيزياء الحيوية. وهنا تندمج المعارف المستمدة من أكثر من مادة لتكون مادة واحدة ويقوم بتدريس هذه المادة المندمجة معلم واحد، ومن ثم يكون أقدر على بيان فكرة وحدة المعرفة وتكاملها، ومع ذلك فقد وجهت نواحي نقد إلى فكرة

الاندماج لعل من أهمها : أن المواد المندمجة كثيرا ما تغفل فيها عملية ربط الخبرات المجزأة والمتضمنة في المواد الدراسية المتقاربة ، وأن الدمج يجعل الدراسة فيه على درجة كبيرة من السطحية ، ويعطي تصور عام عن هذه المواد المندمجة دون الوقوف على التفصيلات الأساسية والضرورية ، ولذلك كله لم يكتب لهذه المحاولة النجاح المطلوب .

٤ ـ منهج المجالات الواسعة :

هو محاولة لتطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة ـ أكثر تطوراً من منهجي الإرتباط والاندماج ـ للتغلب على تجزيء المعرفة ، والتوصل إلى درجة الوحدة في فرع كامل من فروع المعرفة ، وهو يقوم على تجميع المواد الدراسية المتقاربة ودمجها في مجال واسع بحيث تزول الحواجز بينها ومن أمثلة ذلك :

أ ــ مجال الدراسات الاجتماعية ويضم التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية .
ب ــ مجال العلوم العامة ويضم الفيزياء والكيمياء والأحياء والجيولوجيا .
ج ــ مجال اللغة العربية ويضم القراءة والكتابة والنحو الأدب والتعبير.
د ــ مجال البيئة : مجال واسع يدمج بين البيولوجيا ، والكيمياء ، والزراعة ، والاقتصاد ، والاجتماع ، والجغرافيا ، والسياسة ، وعلم الأرض .

وهذا المنهج هو منهج مواد دراسية في أساسه غير أن الإختلاف بينه وبين منهج المواد المنفصلة ، يرجع إلى اختلاف طريقة اختيار وتنظيم المواد الدراسية ، ففيه تنظم المواد في حقول أو مجالات ، ويراعى أن يتألف كل مجال من هذه المجالات من عدة مواد دراسية متقاربة ، ويقسم محتوى المجال الواحد إلى وحدات تعالج كل منها موضوعاً يتصل بمختلف المواد الدراسية التي يتألف منها هذا المجال .

ولا ينبغي أن يكون المجال الواسع مجرد تجميع لموضوعات ، بين دفتي كتاب ، أو مقرر ، دون تكامل حقيقي ، بل ينبغي أن يتم في المجال الواسع إبراز علاقات ، وتكامل حقيقي بين مجالات معرفية بدونه لظلت مجزأة .

ولقد أستخدم هذا النوع من التنظيم المنهجي في السنوات الأخيرة على نطاق واسع في بعض الدول العربية .

مزايا منهج المجالات الواسعة :

من أبرز مزايا هذا المنهج مايلي :

أ - يساعد على إظهار العلاقات وتحقيق التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة، وعلى ربط المعرفة بالحياة، وتحقيق الدور الوظيفي للمعرفة.

ب - يوجه الاهتمام للأفكار الأساسية في جوانب المعرفة المختلفة، مما يجعل التلميذ يحصل منها على معرفة وظيفية فعالة لعدة بجوانب هامة من التراث الثقافي الإنساني بدلا من حصوله على أجزاء منفصلة من المعلومات والحقائق يصعب عليه تجميعها في صورة معرفة وظيفة، أي أنه خطوة نحو بناء منهج وظيفي.

ج - يحقق الترابط الأفقي بين المواد الدراسية في المجال الواحد.

د - يتيح للمعلم الفرصة لإبراز نواحي المعرفة المختلفة وصلتها بالحياة.

هـ - يعمل على الربط بين المدرسة والمجتمع، وذلك من خلال دراسة المشكلات الاجتماعية.

و - يعد ملائما للتلاميذ في مراحل التعليم التي تسبق مرحلة التخصص، باعتباره مقدمة عامة لنواحي المعرفة المختلفة.

عيوب منهج المجالات الواسعة:

من أبرز عيوب هذا المنهج مايلي:

أ - يركز على الجوانب المعرفية ويهمل الجوانب الوجدانية والمهارية.

ب - صعوبة دمج بعض المواد الدراسية في مجال واحد، ولذلك فإن الدمج يحدث بطريقة سطحية لا تحقق الهدف المنشود منها.

ج - عدم ملائمته للمرحلة الثانوية، نظراً لأنه لايسمح بالدخول في تفصيلات المواد الدراسية، وغني عن القول بأن المرحلة الثانوية تحتاج إلى نوع من التخصص والتعمق في دراسة المواد الدراسية.

د - تفضيل المعلم لمادة دراسية على غيرها من المواد المتضمنة في مجالها مما يجعل هذه المواد تبدو ثانوية من حيث الأهمية النسبية لها.

هـ - لا يتيح للتلاميذ الفرص للقيام بالأنشطة التربوية اللآزمة خلال اليوم الدراسي.

وعلى الرغم من نقائص منهج المواد الدراسية بأشكاله المختلفة فقد بقي دون منافسة حتى أوائل القرن العشرين، حينما ظهرت اتجاهات تربوية جديدة ترمي إلى معالجة عيوبه، وتتلخص هذه الاتجاهات في:

أ - نقل مركز الاهتمام في التربية من المادة الدراسية إلى التلميذ واهتماماته وميوله.

ب - ضرورة قيام التلميذ بدور إيجابي في عملية التعلّم.

ج ـ جعل ما يدرسه التلميذ وثيق الصلة بحياته وبيئته .

وقد وجد بعض المربيين أن تحقيق هذه الاتجاهات يقتضي أن يركز المنهج على ميول التلميذ واهتماماته ، وبذلك ظهر ما يسمى بمنهج النشاط أو «منهج الخبرة» .

ثانيا : منهج النشاط أو الخبرة :

١ ـ مفهوم منهج النشاط :

لقد تبين لنا من خلال دراستنا لمنهج المواد الدراسية ، أنه منهج يوجه كل اهتمامه للمادة الدراسية ، ويجعل غايته إتقان التلاميذ للمعلومات والمعارف التي تتضمنها المواد الدراسية المختلفة ، بغض النظر عن فائدتها في حياة التلميذ وما يواجهه من مشكلات في المجتمع الذي يعيش فيه .

وبسبب ما وجه من انتقادات لمنهج المواد الدراسية ، وتطور حركة الفكر التربوي المتجددة ، كان لابد أن يظهر نوع جديد من المناهج ، يختلف في فلسفته وأسسه عن فلسفة وأسس منهج المواد الدراسية .

ولقد جاء منهج النشاط ليصحح مسار مناهج المواد الدراسية ، ويجعل الغاية التلميذ بدلاً من المادة ، وينقل مركز الاهتمام من المادة إلى ميول التلميذ واهتماماته على أساس أن العملية التعليمية بمبادئها ومناهجها غايتها تنمية التلميذ ، وقد تبلورت فكرة النشاط كأساس للمنهج الحديث في فكر (جون ديوي) في نهاية القرن التاسع عشر حيث حولها إلى منهج ونفذه في مدرسته التجريبية في شيكاغو.

ويرى (ديوي) أن المنهج المدرسي يجب أن ينظر إلى التلميذ على أساس أنه نقطة البداية والوسط والنهاية في العملية التعليمية ، وأن نموه وتطوره يجب أن يكون الهدف الأسمى من هذه العملية ، وأن كل ما نقدمه للتلميذ أثناء عملية التعليم والتعلم وكل مايتاح للتلميذ من مواقف يجب أن تقدر قيمتها بمقدار ما تخدم حاجات نمو التلميذ ، أي أن التلميذ في نظر «ديوي» مقدم على المادة الدراسية نفسها التي ينبغي تحديدها في ضوء فهمنا للتلميذ نفسه ، حيث لا يمكن فرض المعلومات والمعارف على التلميذ من الخارج ، لأن التعليم عملية نشطة تبدأ من داخل المتعلم نفسه ، وهذا يعني جعل المتعلم هو محور أي جهد تعليمي ومحور أي خبرات مربية يتيحها له المنهج ، وبذلك تكون المعرفة أو المادة وسيلة وليست غاية في ذاتها كما هو الحال في منهج المواد الدراسية ، وجوهر

هذا الأمر أن التربية أصبحت تستهدف بناء شخصية الفرد بناء متكاملا ، لا يفصل بين جوانبه العقلية والنفسية والجسمية والخلقية ، والمهارية .

ولعل النشاط في هذا المنهج يقترن بمفهوم الخبرة المربية ، من حيث أنها محصلة لتفاعل متبادل بين التلميذ والبيئة ، ومن خلال هذا التفاعل المتبادل يتعلم التلميذ ، وبذلك فإن التفاعـل والتعلم الناتج عنه وارتباطها بمجموعة من الدوافع الذاتية والتلقائية هو ما يمكن أن نطلق عليه مصلح (النشاط) .

أي أن النشاط في هذا المنهج يعني تهيئة مواقف تعليمية تختار في ضوء من حاجات التلميذ ، بحيث تضمن عملية التهيئـة والاختيار إقبـال التلميذ على الموقف والتفاعل معه ، واكتساب نتائج جديدة ذات معنى بالنسبة له في المجتمع الذي يعيش فيه .

ويستنـد التعلم في منهـج النشاط على مبدأ الايجابية والفاعلية من جانب التلميذ ، ويتم من خلال ممارسـة الفرد لأنواع من النشاط التي لها معنى ودلالة بالنسبة له ، ومن خلال هذه المـارسـة يكتسب المتعلم ـ مثـلا ـ مايسمى بالمهـارات الأساسية كالقراءة والكتابة ومبادىء العلوم والمواد الأخرى ، وبذلك تكون المعرفة وسيلة وليست غاية ـ كما هو الأمر في منهج المواد الدراسية ـ ويتعلمها التلميذ عندما يكون مستعداً ومحتاجاً لهذا التعلم ، الذي يساعده على إشباع بعض حاجاته التي تظهر أثناء ممارسته النشاط .

وبـذلـك يكـون دور التلميذ إيجابي وفاعل في الموقف التعليمي على خلاف موقف التلميذ السلبي في منهج المواد الدراسية ، وهذه الإيجابية تتحقق لأن التلميذ يشترك في حل مشكلات ذات معنى بالنسبة له ، وأن الموقف التعليمي الذي يتفاعل فيه التلميذ متفقا مع ميوله الحقيقية .

٢ ـ خصائص منهج النشاط :

من أبرز خصائص هذا المنهج مايلي :

أ ـ ميول التلاميذ واهتماماتهم هي التي تحدد محتوى المنهج :

إن منهج النشاط يبنى أساساً على ميول وحاجات التلاميذ ، ويعتبرها دوافع يمكن استغلالها في عملية التعلم ، ويمكن الاستعانة بها في تحديد المواقف التعليمية التي يقبل عليها التلاميذ وينشطون فيها ، وعلى هذا الأساس ينظر المؤيدون لمنهج النشاط إلى الميول باعتبارها الأساس الذي في ضوئه يتم اختيار محتوى المنهج وتنظيمه ، وهي المحور الذي

يدور حوله النشاط التعليمي ، ومن ثم فإن هذا المنهج يرى أهمية إسهام المعلم في بنائه حيث يضع أساسه عندما يقوم بالتعرف على ميول تلاميذه ثم توجيههم إلى النشاط التعليمي الذي ينبع من هذه الميول ويشبعها ، ومعنى ذلك أن ميول التلاميذ وأغراضهم هي المحورالذي ينظم على أساسه المحتوى .

ويقصد بالميول هنا ميول التلاميذ أنفسهم وكما يعبرون عنها ، وأيضا الميول الحقيقية وليست الميول الطارئة أو المؤقتة التي تستمر لفترة قصيرة ثم سرعان ماتتغير أو تتلاشى ، ولذلك ينبغي على المعلم توجيه التلاميذ وارشادهم نحو معرفة الميول الحقيقية الدائمة والثابتة والبعد عما يستهويهم من ميول طارئة ، ونجاح المعلم في ذلك يساعد في الوصول إلى تحديد مجموعة النشاطات المناسبة التي تدور حول ميول صالحة لهبا قيمتها التربوية في تحقيق النمو الشامل للتلميذ .

وعلى ذلك يرى أصحاب هذا المنهج ضرورة مشاركة جميع المهتمين بالعملية التعليمية في الكشف عن ميول التلاميذ وتحديدها وفق دراسات علمية ميدانية تجري في هذا المجال .

ويرى أصحاب هذا المنهج أنه بالنسبة للميول المشتركة في كل مرحلة من مراحل الدراسة فإن المنهج يقيم علي أساسها القدر المشترك من الثقافة الذي يحقق الوحدة الثقافية بين أفراد المجتمع الواحد في الجيل الواحد ، ويتم ذلك عن طريق ممارسة التلاميذ للنشاط التعاوني المشترك .

أما بالنسبة للميول الخاصة التي تظهر لدى كل تلميذ أو كل مجموعة من التلاميذ ، فإن المنهج يوفر أنشطة تشبع هذه الميول ، وتسير هذه الأنشطة بجانب الأنشطة المشتركة ، وبها يحقق نمو التلميذ كغاية للمنهج .

ومن هنا فإن منهج النشاط يقوم على أساس ميول التلاميذ واهتماماتهم ، والمشكلات التي يهتمون بها ، ليس فقط كمجموعة ، ولكن كأفراد ، ويهدف هذا المنهج إلى تحقيق النمو من خلال الخبرة النشطة .

وبالرغم من أن هذا المنهج يوجه كل اهتماماته إلى ميول التلاميذ وأغراضهم ، فإن للمعرفة والمواد الدراسية مكانة هامة ، والفرق بين منهج النشاط ومنهج المواد الدراسية لا يكمن فيها إذا كانت المعلومات مهمة أم لا ، فكلا المنهجين يؤكد على مكانة وأهمية المعلومات والمعارف ، ولكن الفرق هو في الطريقة التي يحصل بها التلميذ على هذه

المعلومات، ففي منهج المواد يعتبر تحصيل المعارف وسيلة وغاية، بينما منهج النشاط يولد الرغبة في المعرفة من خلال ممارسة ألوان من النشاط الهادف، فأثناء هذه الممارسة تظهر الحاجة عند التلاميذ للإلمام ببعض المعارف والحقائق فيقوم المعلم بتوجيه تلاميذه إلى أنسب الطرق للحصول على هذه المعارف، وقد تقدم بعض هذه المعارف في شكل حصة دراسية ـ كما هو متبع في منهج المواد ـ ولكن يظل تعليم التلاميذ لها مرتبطا بحاجاتهم إليها دون أن تفرض عليهم.

ب ـ لا يتم إعداد هذا المنهج مسبقاً:

لقد رأينا أنه يسهل في منهج المواد الدراسية إعداد المنهج مسبقا واختيار محتواه، وتنظيمه من خلال الرجوع إلى التراث الثقافي من المعلومات والمعارف، ولكن منهج النشاط يصعب إعداده مسبقا، وذلك لاختلاف الأساس الذي يقوم عليه كلا المنهجين، فمنهج النشاط يستند في تحديد محتواه وتنظيمه على أساس ميول التلاميذ وأغراضهم ولما كانت هذه الميول تختلف من تلميذ إلى آخر وفقا لعوامل متعددة مثل: السن والجنس، والحالة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، فإنه يصبح من المتعذر التنبؤ بهذه الميول، ويترتب على ذلك تعذر تحديد أنواع النشاط ـ المرتبطة بهذه الميول ـ التي تكون محتوى المنهج.

ولذلك فإن منهج النشاط لا يخطط له مسبقاً بل أن عملية إعداده تكون مستمرة ومشتركة بين التلاميذ والمعلم فيخططون الآن لما يظهر من ميول وأغراض يهتمون باشباعها.

إن عدم القدرة على تحديد محتوى هذا المنهج وتنظيمه بشكل مسبق لا يعني ترك العملية التعليمية تبدأ مما سماه البعض (اللامنهج)، بل يعني ذلك إلقاء أعباء ومسئوليات على عاتق المعلم والعاملين معه في الميدان، من أبرزها مايلي:

١ ـ إكتشاف اهتمامات التلاميذ، ومساعدتهم على اختيار أكثرها أهمية ومعنى في حياتهم.

٢ ـ تقويم هذه الاهتمامات ثم تحويلها إلى أهداف تربوية في صوره إجرائية.

٣ ـ تحديد ألوان النشاط التي يمارسهبا التلاميذ لتحقيق الأهداف.

٤ ـ مساعدة التلاميذ على الاشتراك في تخطيط هذه الأنشطة والقيام بها وتقويمها، على أن يسهم كل تلميذ بالقدر الذي يتلائم مع قدراته وميوله.

ويتطلب تأدية هذه المسئوليات ما يلي:

١ ـ معرفة خصائص التلاميذ والمؤثرات البيئية والاجتماعية التي تؤثر فيهم.
٢ ـ القدرة على العمل مع التلاميذ فرادى وجماعات.
٣ ـ الاطلاع المستمر على البحوث العلمية التي لها صلة بخصائص نمو التلاميذ الذين يقدم لهم هذا المنهج.

ولذلك فإن منهج النشاط يُلقي أعباء كثيرة على المعلم ويتطلب منه جهداً يفوق مايبذله المعلم في منهج المواد الدراسية، فالمعلم في منهج النشاط يبدأ من حيث لا منهج وعليه إيجاد منهج فعال في محتواه وتنظيمه، وأن يساعد تلاميذه على تخطيط أعمالهم وتوجيه نشاطهم، في حين أن معلم منهج المواد يبدأ وهو يعلم تماما ماسيقوم به ليس شهراً بشهر بل يوم بيوم.

ج ـ يؤكد هذا المنهج على وحدة المعرفة وتكاملها:

يتميز هذا المنهج عن منهج المواد الدراسية بأن محتواه ليس مواد دراسية أو وحدات مرجعية، ولكن محتواه عبارة عن مواقف لأنشطة يمارسها التلميذ ليشبع ميلاً من ميوله أو يحقق غرضا من أغراضه أو ليحل مشكلة من مشكلاته، والتلميذ أثناء حله للمشكلة محتاج إلى مجموعة من المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات ترتبط كلها بالمشكلة، وكذلك الأمر بالنسبة لإشباع ميوله أو تحقيق أغراضه، أي أن ما يكتسبه التلميذ ـ أثناء ممارسته للنشاط ـ من جوانب الخبرة المختلفة يكتسبه مترابطا بعضه ببعض، ويدور جميعه حول موضوع واحد ومن ثم فموقف الخبرة هنا موقف متكامل ليس فيه تجزئة، وفي نفس الوقت فإن وحدات هذا المنهج تتشكل من خبرات مختلفة يعيشها التلميذ وفقا لميوله واهتماماته، باعتبار أنها شرط أساسي للتعلّم الفعال.

وتكتسب المعرفة كجانب من جوانب الخبرة مترابطة متكاملة، فإذا كان التلاميذ يمارسون تنفيذ مشروع معين أو يقومون بدراسة موضوع ما في ظل منهج النشاط فإنهم أثناء ذلك يشعرون بحاجتهم لبعض المعلومات والمعارف تعينهم على تنفيذ المشروع أو تساعدهم على دراسة ما يقومون بدراسته، ومن ثم يعودون إلى مصادر هذه المعلومات والمعارف وغالبا ما تستمد أصولها من مواد دراسية مثل: الرياضيات والعلوم واللغات والاجتماع. . الخ، وبذلك يتعلمونها في إطار متكامل ذي معنى بالنسبة لهم، ودون حواجز مصطنعة تفصلها بعضها عن بعض، واعتبارها وسائل لحل المشكلات وتلبية الاهتمامات، وليست غايات. ومنهج النشاط بهذا يتخطى الحواجز المصطنعة بين جوانب

المعرفة ويعالج الدراسة اللفظية في منهج المواد الدراسية ، ويحقق الترابط الأفقي والتكامل بين مجالات المعرفة المختلفة بحيث يدرك التلاميذ مابينها من صلات قوية .

وفي منهـج النشـاط يدرس التـلاميذ مواد منفصلة ، وذلـك عندما يقابلون مواقف يحتـاجون فيها لمعرفة بعض الحقائق ، أو تعلم بعض المهارات المتصلة بالموضوع الذي يدرسـونـه ، وفي كل الأحـوال فإن تعلم التـلاميذ للمعلومـات والمعـارف يظل مرتبطاً بحاجاتهم إليها ودون أن تفرض عليهم كما هو الحال في منهج المواد الدراسية .

ومعنى ذلك أن منهج النشاط يخضع في اختيار محتواه وتنظيمه للتنظيم السيكلوجي للتعلم ، الـذي يتـطلب إخضـاع المعلومـات والمعـارف لحاجـة التـلاميذ وقـدراتهم واستعداداتهم ، كما أنه قد نحى جانباً عملية التنظيم المنطقي للمادة وهي العملية التي اعتمد عليها منهج المواد الدراسية اعتماداً أساسيا في تنظيم محتواه حيث يمهد ماسبق أن درسه التلاميذ لما سوف يدرسونه بعد ذلك .

د ـ طريقة حل المشكلات هي الطريقة المرتبطة بتدريس المنهج :

من أهم مايميز هذا المنهـج أن معـظم المـواقف التي يقوم عليها المنهج مواقف تمثل مشكـلات حقيقية يشعـر التـلاميذ بحاجاتهم ورغبتهم في دراستها وحلها ومن خلال تصدي التلاميذ لهذه المشكلات وتفاعلهم معها يكتسبون خبرات كثيرة تؤثر في تشكيل سلوكهم والتلاميذ هنا يتعلمون بطريقة إيجابية ، فعند تصديهم لمشكلة من المشكلات وبحثهم عن الوسائل المناسبة لها ، يتدربون على كيفية تحديد كل مشكلة ثم البحث عن البدائل المختلفة لحلها ، ثم يخططون العمل الذي يصل بهم لهذا الحل ، ثم يتم توزيع مسئوليات هذا العمل وأخيرا تقويم النتائج ويقوم المعلم بدوره في إرشاد وتوجيه التلاميذ خلال كل مراحل العمل لحل المشكلة بحيث يجنبهم مايمكن أن ينحرف بهم عن الهدف أو يبدد طاقاتهم فيما لا جدوى منه .

هـ ـ العمل الجماعي والتخطيط المشترك :

يستنـد هذا المنهج على أساس من دراسة وتحديد ميول التلاميذ وأغراضهـم ، وهذه عملية يشترك فيهـا كل مـن المعلم والتلميذ والباحثين التربويين والمتخصصين في التوجيه والارشـاد ، حتى تتمكن هذه الأطـراف جميعها من التوصل إلى معرفة سليمة للميول والأغراض الحقيقية للتلاميذ ، وكذلك فإن وسائل وأساليب إشباع هذه الميول وتحقيق تلـك الـرغبـات ، تقـترح وتخطط وتنفـذ بمشاركة كـل مـن المعلم والتلميذ والقائمين

علـى العملية التعليمية حتى نضمن سلامـة المـوقف التعليمي ومنـاسبتـه لتحقيق الأهداف التربوية:

ومن خلال العمل الجماعي يتعلم التلاميذ كيفية العمل مع الآخرين وتحمل المسئولية وحـرية إبـداء الـرأي والتعبـير عن النفس واحـترام آراء الآخرين وغير ذلك من القيم والصفـات والاتجـاهـات التي تسعى الـتربية إلى تحقيقهـا، وكل ذلك غفل عنه منهج المـواد الدراسيـة.

و - لا توجـد حاجة إلى نشاطات خارج المنهج، فالتلاميذ يمارسون نشاطات متنوعة - داخـل المنهـج - كل حسب ميولـه واهتـامـاتـه وحـاجاته، وقدراته وفي إطار الأهداف التربوية التي يسعون إلى تحقيقها.

٣ - مميـزات منهـج النشـاط:

من أبرز مزايا هذا المنهج ما يلي:

أ - يوفـر الـدافعية الـذاتية للتعلم: حيث أن النشـاطات في هذا المنهج قائمة على اهتمامات وميول التلاميذ، فلا حاجة إلى دوافع خارجية مفروضة، وأيضا يتعلم التلاميذ الحقائق والمفاهيم والمهارت لأنها مهمة بالنسبة لهم ويرغبون في تعلمها، وليس لأنها مطلوبة للنجاح في الامتحانات.

ب - يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، فالتلميذ يمكن أن يشارك إحدى مجموعات الفصل التي تمارس نشاطاً معيناً إذا اتفق مع حاجاته واهتماماته المشتركة مع غيره من التـلاميذ، ومن ناحية أخـرى يمكن أن يقـوم التلميذ بمشروعه أو نشاطه الخاص بنفسه، إذا كانت ميوله واهتماماته متميزة وذلك في حالة قلة عدد التلاميذ في الفصـل، وتراعي الفروق الفردية أيضا عند توزيع العمل وعندما يختار كل تلميذ داخل المشروع أو النشاط الواحد مايناسب قدراته وامكاناته من أنشطة، وكل ذلك يبرز مراعاة المنهج للفروق الفردية بين التلاميذ.

ح - يكسب التلاميذ مهارات وعمليات حل المشكلات التي يحتاجون إليها في التعامل بفعالية مع الحياة - خارج المدرسة - وحل مشكلاتها.

د - يحقق تكـامـل المعـرفـة ويزيل الحـواجـز بين المـواد الـدراسية، ويحقق الترابط الأفقـي بينهـمـا.

هـ - وجه أنظار المربين إلى أهمية تكامل الخبرة، وتكامل المعرفة، والوحدة بين العلم والعمل، وأثر ذلك في تنمية شخصية التلميذ بشكل متكامل.

و - يراعي التنـظيم السيكلوجي للتعلم، بمعنى أن التلميذ يكتسب المعلومـات والمعارف عندما يشعر بحاجته إليها وبأهميتها له من حيث كونها تساعدة على حل مشكلة أو تشبع حاجاته.

ز - المعـرفـة متضمنـة في النشاط نفسه وهي وسيلة لا غاية، فالغاية من المنهج هي تحقيق النمو الشامل للتلميذ ومساعدته على التكيف مع الحياة.

ولقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن منهج النشاط مثل منهج المواد الدراسية من حيث تنمية تحصيل التـلاميذ في المعارف والمهارات الأساسية، إلا أنه أكثر فاعلية من حيث تنمية اتجـاهات وميول التلاميذ وسلوكهم الاجتماعي وقدرتهم على التفكير والعمل الابتكاري، والفرق بين المعلومات والمعارف في منهج النشاط ومنهج المواد الدراسية يتلخص فيما يلي:

- أن المعرفة في منهج النشاط وسيلة لاشباع حاجة لدى التلاميذ وتخدم لديهم غرضا معينا، بينما هي في منهج المواد الدراسية غير وظيفية ولذلك يحفظونها من أجل الامتحان فيها.
- يحصل التلاميذ في منهج النشاط على المعرفة من مصادرها المختلفة، بينما في منهج المواد يلقن المعلمون التلاميذ المعرفة من الكتاب المدرسي.
- المعارف فـي منهج النشـاط موحـدة ومتكاملة، بينمـا فـي منهج المواد مجـزأة ومنفصلة.

ح - يحقق إيجـابية التـلاميذ ونشاطهم، حيث يشاركون في اختيار المحتوى وتخطيطه وتنفيذه وتقويمه.

٤ - عيوب منهج النشاط:

لقد وجهت إلى هذا المنهج مجموعة من الانتقادات، والتي من أبرزها مايلي:

أ - يركز على الميول والاهتمامات، ويقوم التلاميذ باختيار وتنفيذ أنشطة أو مشروعات مبنية على الميول، بمعنى أن الميول هي التي توجه الاختيار لأنشطة معينة. وقد يحدث في بعض الأحيان أن تدور الميول حول موضوعات ليست لها فائدة تربوية كبـيرة، فعلى سبيل المثال إذا كان التلاميذ يحبون الرسم فهل يمكن بناء وتنفيذ منهج كامل حول الرسم، وهل يحقق مثل هذا المنهج الأهداف التربوية المنشودة.

ب - يهمل حاجات المجتمع ومشكلاته ومطالبه.

ج ـ لا يتيح الفرص للتعمق في المعلومات والمعارف، حيث يكتفي بتقديم أساسيات المعرفة دون التعمق فيها.

د ـ افتقـار تنـظيم المحتوى إلى تتابع الخبرة واستمرارها على المستوى الرأسي، لأن اهتـمامات التلاميذ وميولهم متقلبة وتتغير بسرعة بفعل عوامل وراثية أو بيئية ولا يمكن التحكم فيهـا، كما أن التـلاميذ يختـارون مشروعـا أو نشاطا أسهل من المشروعـات التي درسوها من قبل، أو المشروعات التي يختارها التلاميذ في عام دراسي واحـد.

هـ ـ يعتمـد بنـاء المنهـج على نتائج الدراسات التي تحدد ميول التلاميذ وحاجاتهم، بحيث تكون هذه النتائج مرشدا لواضعي المنهج ومصدر إفادة في اختيار المحتوى وتنظيمه وطريقة تدريسه، ولكن تحديد الميول والحاجات عملية تتسم بالصعوبة والتعقيد، وهي ليست أمرا سهلا من الناحية العملية.

و ـ توجيه الاهتـمام إلى حاضر التلميذ وإهمـال الـتراث الثقـافي الـذي انحـدر من المـاضي، وأيضـا إهمـال ما ينبغي أن يكـون عليه التلميذ في المستقبـل لمواجهة المشكـلات التي تنتـظره، وكـذلـك إهمـال التعـامـل مع حاجـات المجتمـع ومطالبه ومشكلاته.

ز ـ مفهـوم حرية التعبير الذي قام عليه هذا المنهج مفهوم سلبي، حيث لم يتوصل مؤيدوا هذا المنهـج إلى تصور لهذه الحرية بمفهوم أنواع الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها التلاميذ ليحيوا حياة كاملة، وإنما كان مدخلهم لهذا يتصف بقدر من السلبية في تعـريف الحـرية: تحرر من سيطرة المعلم، تحرر من ضغط المـادة الدراسية، تحرر من الأهداف التي يفرضها البالغون، وكان ثقل هذا التحرر في مجال الفنون الابتكارية.

وقد انتقد «جون ديوي» هذا الاتجاه الذي فسرت به نظرياته تفسيرا خاطئا فقال «إن الطفل الذي يحرم من توجيه معلمه لن يحصل على خبرة تثرى خبراته على العكس من هذا فإنـه سوف يعاني من الحرمان، فليس هناك توالد ذاتي في الحياة العقلية».

ح ـ توجد صعوبات عملية تواجه تطبيق هذا المنهج، منها:

١ ـ أنه يتطلب معلما على درجة عالية من الكفاية، وثقافه واسعة، وملما بطبيعة نمـو التلميذ، ومشكلاته، وحاجاته. وكليات التربية بأوضاعها ونظمها

الحالية لا تستطيع إعداد هذا المعلم وخاصة على مستوى المرحلة الثانوية.

٢ ـــ يتطلب وسائل تعليمية ومصادر تعلم كثيرة ومتنوعة، وقد لا يتمكن المعلم من استخدامها بكفاية وفعالية ، أولا تتوفر مصادر تمويل للحصول عليها .

وبسبب اتفاق المتخصصين في ميدان المناهج على أن ميول التلاميذ واهتماماتهم ليست وحدها أساسا ملائما لتنظيم المنهج، فضلا عن الصعوبات التي تواجه التطبيق، فإن منهج النشاط لم يلق القبول مقارنة بمنهج المواد الدراسية، وإن كانت الأفكار والمباديء التي يقوم عليها، قد تركت آثارها على تطوير المناهج وتحديثها.

ثالثا: المنهج المحـــوري:

يعتبر المنهج المحوري من أهم التنظيمات التي جاءت للتخلص من عيوب منهج المواد الدراسية، وتجاوز ما وقع فيه منهج النشاط من سلبيات، وتحويل فكرة الوظيفة الاجتماعية للتربية إلى واقع.

ولقد ظهرت فكرة التنظيم المحوري للمنهج لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٣٣م)، وكانت هذه التجربة تستهدف تغيير وظيفة المدرسة الثانوية الأمريكية من الاهتمام والتركيز على تحصيل المواد الدراسية إلى الإهتمام بمشكلات التلاميذ وحاجاتهم وتزويدهم بالمفاهيم والمهارات التي تساعدهم في تحقيق النمو الشامل، والتكيف الاجتماعي، وجعل مشاكلهم محورا للدراسة.

ويقصد بالمنهج المحوري «أنه ذلك المنهج الذي يزود جميع التلاميذ بقدر مشترك من الخبرات التربوية اللازمة لمواجهة متطلبات الحياة ومشكلاتها وفي نفس الوقت يشتمل على الجانب المتخصص اللازم لكل فرد لكي يحقق أقصى درجات النمو الذي تمكنه منه قدراته واستعدادته وميوله الخاصة.

ولذلك فإن محور الدراسة في هذا المنهج هو حاجات التلاميذ لا مجرد ميولهم، واعتبار أن الحاجة ذات شقين: شق شخصي يتصل بالتلميذ مباشرة، وشق اجتماعي يتصل بالنظام الاجتماعي ومطالب الحياة الاجتماعية التي يعيشها التلاميذ ومشكلاتهم.

وهكذا انبثقت فكرة التنظيم المحوري، على أنه تنظيم يدور حول مشكلات الحياة وحاجات الدراسين بقصد إعدادهم للمواطنة ومسئوليات الحياة.

١ ـ مكونات المنهج المحوري:

يتضمن المنهج المحوري: البرنامج التربوي العام، والبرنامج التربوي الخاص وهما متكاملان والعلاقة بينهما علاقة ارتباط وثيقة.

أ ـ البرنامج التربوي العام أو البرنامج المحوري:

هو ذلك الجانب من المنهج الذي يهتم بالمعارف والمهارات والاتجاهات ويقرر على جميع التلاميذ لتحصيل قدر من عموميات الثقافة التي لابد منها لكل مواطن، مع عدم إغفاله للمشكلات والحاجات المشتركة للتلاميذ، وبذلك يمثل البرنامج التربوي العام المحور المركزي أو الرئيسي الذي ترتبط به باقي الأجزاء ارتباطا وثيقا.

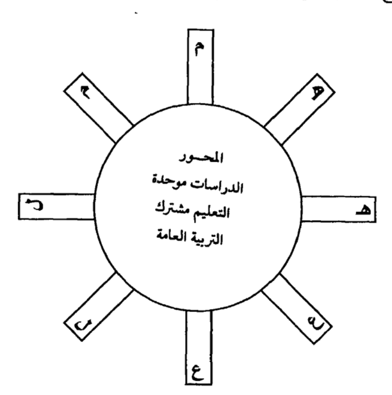
ب ـ البرنامج التربوي الخاص:

ويتضمن مجموعة من الخبرات التربوية الخاصة ـ مبنية على أساس مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وأيضا مراعاة قدراتهم وميولهم المهنية والحرفية ـ ويختار كل تلميذ منها ما يناسبه تحت إشراف وتوجيه المعلم، ويعني هذا البرنامج بالجانب المهني، أي إعداد كل فرد ليمارس مهنة معينة.

معنى ذلك أن التنظيم المحوري للمنهج يتضمن برنامجا عاما وهو البرنامج المحوري الذي يقدم لجميع التلاميذ، والقصد منه التربية العامة اللأزمة للمواطنة، وبرنامجا خاصا يوفر فرص اختيار أمام التلاميذ لدراسة مقررات متنوعة تهتم بمقابلة الاحتياجات الخاصة والاهتمامات والقدرات المتميزة للدراسين، وتراعي مابينهم من فروق فردية.

وقد يبدو للبعض أن هذين الجانبين منفصلين، ولكن الحقيقة هي أنهما متكاملان والعلاقة بينهما علاقة وثيقة، فالتلميذ في دراسته في الجانب العام أو ما اتفق على تسميته بالبرنامج المحوري يدرس الكثير من الأساسيات التي تساعده على دراسته في الجانب الخاص، فعلى سبيل المثال أن من يختار التخصص في أحد فروع الرياضيات المتقدمة في الجانب الخاص لا يستطيع ذلك إلا بدراسة أساسيات الرياضيات في الجانب العام، ويتضح كذلك من دراسة أساسيات اللغة في الجانب العام ودراسة الأدب أو الشعر أو فن كتابة القصصة في الجانب الخاص، ومعنى ذلك أن ما يدرسه التلميذ في الجانب العام ليس منفصلا تماما عن الجانب الآخر، وعند تنفيذ المنهج يوزع الوقت بين البرنامج العام الذي يعالج المشكلات المشتركة التي يشعر بها التلاميذ أو يشبع فيه حاجاتهم وميولهم أو يلبي حاجات المجتمع ومشكلاته، وبين البرنامج الخاص الذي يعالج فيه كل تلميذ مشكلته الخاصة أو يشبع الحاجة التي يشعر بها.

ويوضح الشكل التالي مكونات المنهج المحوري



البرنامج الخاص وتكون من :

م : دراسات مهنية : ميكانيكا سيارات، توصيلات كهربية، تهوية وتبريد

هـ: اهتمامات خاصة : رسم، تصوير، موسيقى.

ع : الاعداد لمهنة : قانون، أحياء للإعداد الطبـي.

ل: دراسات أكاديمية : مواد دراسية.

٢ - أنواع (انمـاط) المحــاور:

توجد أنماط عديدة للمحاور أو الدراسات الموحدة من أكثرها شيوعاً وانتشارا مايلي :

محور المواد الدراسية المنفصلة :

يتكـون هذا المحـور من مواد دراسية مقـررة على جميع التلاميذ، تهدف إلى اشباع حاجـات التـلاميذ العـامـة ومنهـا اللغـة والتاريخ والعلوم، ويقوم بتدريسها معلمون متخصصون، ومن الملاحظ أنها لا تحقق التكامل في المنهج.

ب - محور المواد الدراسية المترابطة:

وهو محور يسعى لتزويد التلاميذ بالمعلومات والمعارف العامة في شكل يسهل فهمه بإبراز العلاقة بين مادتين أو أكثر مثل: الأدب والتاريخ أو العلوم والرياضيات، وقد يستند الربط بين هذه المواد على الترابط الزمني فالأدب في العصر العباسي مثلا يدرس مع تارخ الدولة العباسية، وبذلك يبرز الترابط بين المواد الدراسية وتصبح أكثر أداء لوظائفها، وقد يعتمد الربط تنظيم المواد المنفصلة في وحدات أو موضوعات أو مشكلات حيوية بحيث تدرس وقائع هذه المواد مجتمعة مترابطة ولنأخذ مثلا موضوع يستخدم مفاهيم الدراسات الاجتماعية والعلوم وليكن الحفاظ على مصادر المياه. وهكذا.

ح - محور المواد الدراسية المندمجة:

ويقوم هذا المحور على التكامل أو الدمج بين مادتين أو أكثر من المواد المنفصلة مثل: الفيزياء والكيمياء والأحياء، يمكن تدريسهم كعلوم عامة.

د - محور النشاطات:

يعتبر هذا المحور من نتاجات التربية التقدمية، حيث يتمركز حول التلميذ، وهو محور لا يخطط له مسبقاً، وإنما يتم تخطيطه بالتعاون المشترك بين المعلم والتلاميذ، ويكون التخطيط في ضوء حاجات واهتمامات التلاميذ والتي يتم حصرها من خلال دراسات تحليلية، ويتميز هذا المحور بالمرونة حيث يسمح للتلاميذ بقدر من الحرية في تحديد المنهج، ويتم تدريس هذا المحور في الزمن المخصص للدراسة المحورية، وكمثال لمحور النشاطات مشروع لردم مستنقع بجانب المدرسة، وفي هذا المشروع يحدد المعلم والتلاميذ المشكلة ويخططون للأنشطة ويوزعون الأعمال ثم يقوم المشروع في ضوء عدد من المعايير المتفق عليها، وقد لوحظ أن هذا المحور انتشاره قليل مقارنة بتنظيمات المحاور السابقة، والمحور المتمركز حول نشاطات التلاميذ يشبه إلى حد كبير منهج النشاط.

هـ - محور مجالات الحياة:

ويطلق عليه أحيانا بمحور الوظائف الاجتماعية، وهو من نتاجات التربية التقدمية، ويتمركز هذا المحور حول مجالات الحياة في المجتمع، وليس حول المادة الدراسية أو التلميذ، ويخطط له مسبقاً، ويحقق وحدة المعرفة وتكاملها، ويشجع على استخدام أسلوب حل المشكلات في التعلّم، وتعرض فيه المعرفة بصورة وظيفية، ذات صلة وثيقة بمجالات الحياة، ويستخدم البيئةالمحلية، كمختبر للتعليم، وقد يتيح فرصا للتخطيط المشترك بين المعلم والتلاميذ، وذلك في الإطار المحدد للبرنامج مسبقاً.

ومن المجـالات التي يمكن دراستها في هذا المحور، المحافظةعلى صحة المجتمع، الحياة وفقـا للتصـور الديني، المواطنة، الاستهلاك، المواصلات، الانتاج الصناعي. وهـذه أمثلة لمحـور الـوظـائف الاجتماعية، وعلى سبيل المثال فإن (الانتاج الصناعي) كمجال يتم التركيز فيه على المواد الخام المستخرجة من الأرض وربطها بالطاقة والعمل والآلـة، واعتـمادا على محتـوى المـادة الدراسية في هذه الحالة فلا بد من الاستفادة من الجغرافيا والجيولوجيا والفيزياء والكيمياء والاجتماع والاقتصاد.

و ـ محور المشكلات الاجتماعية:

تنـظم الخـبرات التعليمية في هذا المحور حول المشكلات الاجتماعية المهمة لجميع التـلاميذ وللمجتمع والتي يتم حصرها من خلال دراسات تحليلية للواقع الاجتماعي، ويخـطط لهذا المحور معلم أو فريق المعلمين الذين يشتركون في تدريس المحور، ويوفر هذا المحور تعليما مشتركا لجميع التلاميذ، مهما اختلفت قدراتهم أو اهتماماتهم، ويحقق وحدة المعرفة وتكاملها، وقد لا يجد البعض فرقا بين هذا التنظيم والتنظيم السابق عليه الذي يتخذ من مجالات الحياة محوراً له، ولكن هناك فرقا بينهما، فالمحور الأول يقوم على نشـاطات إنسانية وحياتية عامة وتخص جميع المجتمعات، مثل المواطنة، شغل أوقات الفراغ، المحافظة على الصحة، أما المحور الثاني فيهتم بالمشكلات التي تواجه كل انسان في المجتمع وليس بالضرورة أن تخص جميع المجتمعات مثل المحافظة على مصادر المياه، مكافحة التصحر ، تعليم المرأة.

٣ ـ خصائص المنهج المحوري:

لكل تنظيم منهجي خصائص تميزه وتفرق بينه وبين باقي التنظيمات الأخرى، ومن أبرز خصائص المنهج المحوري مايلي:

أ ـ تحدد مشكلات التلاميذ وحاجاتهم المشتركة والخاصة، وتحلل مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه وحاجاته واتجاهاته، وذلك بقصد الوصول إلى تحديد المحاور الأسـاسية للمنهـج المحـوري، ويتم ذلـك عن طريق الدراسات العلمية التي يشارك فيها التلاميذ والمعلمون وذوي الخبرة.

ب ـ يتطلب هذا التنظيم بشقيه الإجباري والاختياري قدراً كبيراً من التوجيه والارشاد التربوي، مقارنة بالتنظيمات المنهجية الأخرى، حيث أنه ضروري للوقوف على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، كما أنه ضروري أيضا لمشاركتهم المعلم في وضع الخطة واقتراح التفاصيل.

جـ ـ يتحدد تنظيم المنهج، وتركيبه بالمشكلات الاجتماعية الواسعة أو مجالات الحياة، أو حاجات ومشكلات التلاميذ التي يتناولها، كما يعتمد على الوظيفة في اختيار محتواه.

د ـ البرنامج المحوري، مقرر على جميع التلاميذ، ويمدهم بعناصر مشتركة للتعلم تعتبر ضرورية لكل أفراد المجتمع على الرغم مما بينهم من فروق في القدرات أو المستوى الاجتماعي أو الميول المهنية، وذلك لأنه يهدف أول ما يهدف إلى إعداد المواطن للحياة في المجتمع بغض النظر عن تخصصه في المستقبل.

هـ ـ يؤكد على التعاون بين التلاميذ والمعلمين وإدارة المدرسة، وكذلك التخطيط الجماعي السليم الذي تتضح فيه أنواع النشاط وأهدافها ومناقشة الوسائل لتحقيق الأهداف في ضوء الوسائل التي أتفق عليها وتقويم العمل، وفي كثير من الأحيان يعد مرجع لكل وحدة يكون عونا على تطبيق المنهج بما يتضمنه من مقترحات مفيدة.

و ـ تختار الأنشطة التعليمية في الدراسة الفردية والجمعية على أساس صلتها بحاجات التلاميذ واهتماماتهم أثناء العمل، وليس في ضوء تحديد مسبق يقوم المعلم بوضعه قبل بدء الدراسة.

٤ ـ مميزات المنهج المحوري:

من أبرز مميزات هذا المنهج ما يلي:

أ ـ لا يتقيد بالحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية، فضلا عن أنه يساعد التلاميذ على إدراك وحدة المعرفة الانسانية، فالتلاميذ يبحثون عن المادة العلمية التي تلزم لدراسة المجال، أو المشكلة، مهما كان مصدرها ـ تاريخ، جغرافيا ـ علوم ـ اجتماع ـ وبذلك يتحقق مفهوم وحدة المعرفة وتكاملها.

ب ـ يوفر الدافعية نحو التعلم، لأنه يقوم على مشكلات الشباب، وحاجاتهم، ومطالب الحياة الاجتماعية التي يعيشونها.

حـ ـ يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، بتنظيمه المرن الذي يوفر فرصة ملائمة لنمو كل فرد تبعا لقدراته وحاجاته الفردية وسرعته في التعلم.

د ـ يختار المعلم والتلاميذ المواد التعليمية كوسيلة لحل المشكلات المشتركة التي يواجهها التلاميذ وتنظم هذه المواد حول محاور التعلم، وهنا يتعلم التلميذ المعلومات والمهارات ليس كغاية في ذاتها، بل كوسيلة لاشباع حاجاته أو حل مشكلاته، أو لتنمية ميل من ميوله، ومن المعروف أن شعور التلميذ بأهمية المعلومات وإدراكه لوظيفتها في حياته من شأنه أن يزيد إقباله عليها وإفادته منها.

هـ ـ يعني المنهج المحوري بجميع عناصر الثقافة، وهو بذلك يقوم على أساس المفهوم الشامل للثقافة، لأنه يعني بالخبرات التربوية العامة ـ وهذه تشمل عموميات الثقافة ـ وأيضا بالخبرات والمهارات الخاصة ـ وهذه تشمل خصوصيات الثقافة ـ وهنا يشعر التلميذ بها بين الدراسات المختلفة التي يتلقاها من ترابط وثيق.

و ـ يهتم المنهج المحوري بأسلوب حل المشكلات، فينظم المنهج حول مشكلات يتعاون المعلم والتلميذ في تخطيط الحل لها، بدلاً من التلقين وفرض الحلول الذي كان متبعا في ظل منهج المواد الدراسية.

وهكذا يتضح لنا أن التنظيم المحوري للمنهج يتسق مع طبيعة التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

٥ ـ عيوب المنهج المحوري:

من أبرز عيوب هذا المنهج ما يلي:

أ ـ حاجته إلى جهود عملية متواصلة لتحديد مجالات الدراسة وتوزيعها على الفرق الدراسية وإعداد جميع الظروف المادية والبشرية لتساعد على نجاحه.

ب ـ افتقار تنظيم خبراته إلى عناصر الاستمرار والتتابع والتكامل والتي تعد من أهم شروط الخبرة المربية، ويقصد بالتكامل هنا التكامل بين المحاور التي يعاد على أساسها تنظيم الخبرات المربية وليس التكامل بين المواد الدراسية.

جـ ـ حاجته إلى مزيد من الأبحاث والدراسات العلمية التي تحدد حاجات التلاميذ ومشكلاتهم الحقيقية ومطالب الحياة في بيئاتهم، حتى يمكن اختيار خبرات مناسبة لمستوى نضج التلاميذ.

د ـ يتطلب تنفيذ هذا المنهج تغييراً شاملا في بناء المدارس وتجهيزات المختبرات والفصول الدراسية، وتوفير جهاز فني من المرشدين التربويين، وذلك كله يحتاج إلى تكلفة إقتصادية كبيرة.

هـ ـ يحتاج تطبيقه إلى معلم معدا إعداداً خاصاً، ذا سعة في الاطلاع وتنوع الخبرات وقدرة على بناء الوحدات التعليمية وتوجيه نشاط التلاميذ وتقويم أعمالهم.

وبسبب هذه العيوب وغيرها كان إنتشار التنظيم المحوري في المدارس الثانوية الأمريكية بطيئاً، ولم يتم تجريبه في البلاد العربية إلا أن هذا التنظيم المنهجي يمكن تطبيقه بنجاح في المرحلتين المتوسطة والثانوية، فأساسه النظري والفلسفي لا يزال صالحا للتطبيق العلمي، فيمكن للمدارس أن تبدأ تدريجياً في السير نحو منهج موحد من خلال بعض المقررات التي تدور حول المشكلات الخاصة بالتلميذ والمجتمع مع توفير الحرية للتلاميذ في تخطيط الخبرات التعليمية المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم الخاصة، وذلك بالتعاون مع معلميهم.

رابعا: منهج الوحدات الدراسية:

لقد ظهرت الوحدات الدراسية كتنظيم منهجي يعالج أوجه النقص والقصور التي أسفر عنها تطبيق منهج المواد الدراسية ـ بأشكاله المختلفة ـ حيث قسم المادة الدراسية إلى أجزاء منفصلة عن بعضها، مما جعل التلاميذ لا يدركون العلاقات التي تربط بين الأجزاء المختلفة للمادة، وأيضا العلاقات التي تربط بين المواد المختلفة، ولم تنجح المحاولات التي أجريت بقصد تحقيق التكامل بين فروع المعرفة المختلفة من خلال هذا المنهج.

وسنتناول فيما يلي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما المقصود بالوحدة الدراسية ؟
- ماهي خصائص الوحدة الدراسية؟
- ما أنواع الوحدات الدراسية؟
- ما الشروط التي ينبغي توافرها في الوحدات الدراسية القائمة على الخبرة؟
- ما الخطوات التي تتبع لبناء الوحدة الدراسية؟
- ما العناصر التي يتضمنها مرجع الوحدة؟
- ما الخطوات التي تتبع لتدريس الوحدة؟
- ما مزايا الوحدات الدراسية كتنظيم منهجي؟
- ما عيوب الوحدات الدراسية كتنظيم منهجي؟

ويعرف «كارتر جود» الوحدة الدراسية بأنها تنظيم للنشاطات، والخبرات، وأنماط

التعلم المختلفة، حول هدف معين، أو مشكلة، تحدد بالتعاون بين مجموعة من التلاميذ ومعلمهم، ويتضمن هذا التخطيط وتنفيذ الخطط، وتقويم النتائج.

مثال لوحدة دراسية (البترول):

موضوع عام وشامل يستهوي التلاميذ دراسته لأنه يشكل العمود الفقري في الاقتصاد المعاصر، كما أن دراسة هذا الموضوع مفيدة للمجتمع حيث يدرك التلاميذ مشكلات البترول وواجبهم نحو هذا المصدر من مصادر الثروة.

وأيضا ستكون دراسته من جميع النواحي (الجيولوجية/ الاقتصادية الجغرافية/ التاريخية/ اللغوية/ الدينية).

وعند تدريس هذه الوحدة يشارك التلاميذ المعلمين من مختلف التخصصات وبذلك ستكون دراسة الموضوع متكاملة وشاملة، ويكتسب التلاميذ حقائق ومفاهيم جغرافية وتاريخية واجتماعية وجيولوجية وغيرها، ويشعر التلاميذ بوحدة المعرفة وتكاملها.

مثال لوحدة دراسية (الماء ووظيفته في الحياة):

ويمكن دراسة هذه الوحدة من خلال القرآن الكريم، والسنة، والفقه، والفيزياء والكيمياء، والأحياء، والتاريخ والجغرافيا، والبيئة المحلية.

ويتضمن المنهج في ظل هذا التنظيم مجموعة من الوحدآت الدراسية المترابطة والمتنوعة.

١ - خصائص الوحدة الدراسية:

في ضوء مفهوم الوحدة يمكن أن نميزها بالخصائص التالية:

أ - تؤكد وحدة المعرفة وتكاملها:

تقوم الدراسة في الوحدة على محور تدور حوله جميع الخبرات، وقد يكون المحور موضوع دراسي أو مشكلة من المشكلات، ويقوم التلاميذ بالحصول على المعلومات والمعارف من المواد الدراسية المختلفة، وبذلك تتحقق وحدة المعرفة، ويدرك التلاميذ العلاقات بين فروعها المختلفة، ممايزيد موضوع الدراسة وضوحاً وعمقاً، ويستطيع التلاميذ أن يدركوا الصورة الكلية لها، وإسهامات كل فرع من فروع المعرفة في هذا المجال، فالمعرفة الانسانية متكاملة في مصدرها؛ فهي من خلق الله، ومتكاملة في وظيفتها في الحياة، ومتكاملة في غاياتها، كما يقوم هذا التنظيم على أساس تكامل

شخصية الإنسـان عقـلاً وجسـماً وروحاً، فهو كل لا يتجزأ، ومصدره واحد هو الله، والمعرفة المتكاملة هي وسيلته في القيام بوظيفته في إعمار الحياة.

ب ـ تقوم على نشاط التلاميذ وإيجابيتهم:

يوفر تنـظيم الـوحدة الدراسية الفرصة للتلاميذ للمارسة سلسلة من النشاطات في مجالات عدة (المسـاهمـة في تخطيط الـوحدة/ تنفيذ الوحدة/ جمع البيانات والمعلومات وتحليلها/ المناقشة/ استخدام الوسائل التعليمية وغير ذلك)، وذلك تحت إشراف المعلم وتـوجيهه، وهذا يعني قيام التلاميذ بدور إيجابي ونشط في عملية التعلم، بعكس ماهو عليه الـوضـع في منهـج المـواد الـدراسية من سلبية التلميذ، واقتصار دوره على حفظ المعلومات واستيعابها، واستظهارها أثناء الامتحانات التي تعقد لقياس ماتم حفظه من معلومات ومعارف.

ج ـ الإهتمـام بحاجـات التلاميذ وميولهـم:

يتم تحديد المحور الذي تقوم عليه الوحدة الدراسية بعد التعرف على ميول التلاميذ وحاجاتهم والمشكلات التي يشعرون بها في حياتهم اليومية وبذلك تتحقق فكرة الوظيفية بالنسبة للمعرفة، بمعنى أن التلميذ يشعر بأن ما يتعلمه له معنى ووظيفة حقيقية يشعر بها في حياته ويتطلب ذلك إجراء دراسة عملية للتعرف على الحاجات والميول الحقيقية للتـلاميذ، ثم إعـداد وحـدات تعـالـج مجالا واسعـا نسبيا لتلبي اهتـمامت وحاجات التلاميذ، وهذا يؤدي إلى زيادة فاعليتهم أثناء عمليتي التعليم والتعلّم لأنهم يشعرون بأن كل مايبـذلـونـه من نشـاط تعليمي أثناء دراستهم للوحدة يحقق أهدافهم ويشبع حاجاتهم وميولهم.

د ـ تقوم دراسة الوحدة على أساس النشاط المشترك:

توفر طريقة الوحدة مواقف خبرة يعيشها التلاميذ ويواجهونها بعقولهم ونفوسهم على السـواء ويتحقق ذلـك بما يتاح للتلاميذ من فرص في تخطيط الوحدة تخطيطاً مرناً ومن المشـاركـة في تنفيذها مشاركة تستند على العمل الجماعي التعاوني، إضافة إلى مشاركة التلميذ في اكتساب الخبرة عن طريق مايستخدمه من مراجع للحصول على المعلومات والمعارف، ومايقوم به من نشاطات في الفصل والمختبر، بل وفي البيئة المحلية.

وتتمثل النشاطات التي يقوم بها التلاميذ أثناء إعداد الوحدة الدراسية فيما يلي:

تخطيط الـوحـدة ـ تنفيذ الـوحدة ـ جمع البيانات والمعلومات وتحليلها ـ المناقشات ـ

استخدام الوسائل المختلفة ـ الزيارات ـ الندوات ـ كتابة التقارير ـ البحوث ـ الممارسة العملية . . . وغير ذلك .

هـ ـ وضع قدرات التلاميذ موضع الاهتمام:

إن جوهر فكرة الوحدة يمكن في أن الخبرات التي تحتويها تراعي ظاهرة الفروق الفردية بين التلاميذ ، فهم يختلفون في قدراتهم العقلية وفي حاجاتهم وميولهم وقيمهم وخلفياتهم الثقـافية التي تتـأثر بنوعيات البيئات التي يعيشون فيها، وبذلك فإن الوحدة الدراسية تتلافي ماوقع فيه منهج المواد الدراسية من قصور، حيث أن محتواه واحد بالنسبة للجميع بغض النظر عن ارتباطه بحاجاتهم وميولهم ومايشعرون به من مشكلات وبغض النظر أيضـا عما يوجـد بينهم من فروق في الاتجاهات والقيم والخلفيات الثقافية ولذلك فإن الـوحـدات الـدراسية في اهتـمامهـا بهذا الأمر تقدم قدرا من الخبرات يجب أن يمر به الجميع ، ولكن إلى جانب ذلك هناك قدرا كبيرا من الخبرات المتنوعة التي تناسب سواء في جانبها العام أو الخاص مستويات التلاميذ وقدراتهم المتنوعـة .

و ـ توضع الوحدة في صورة هيكل عام، ثم يترك للمعلم والتلاميذ وضع الصـورة النهـائية لـــه :

يقـوم المختصون في بداية الأمر باختيار موضوع الوحدة ، وتحديد المرحلة الدراسية والصف الدراسي الذي تدرس به ، ثم إعداد مرجع الوحدة في صورة هيكل عام يتضمن الخطوط العريضة ، وعند تنفيذ الوحدة يشترك التلاميذ مع المعلم في التخطيط وتحديد المراحل الزمنية اللازمة لتنفيذ كل مرحلة من مراحل الخطة ، وتحديد الأنشطة المختلفة التـي سيقوم بهـا التلاميذ ، والهـدف مـن كـل نشـاط ، والطرق والأساليب التي يلزم اتبـاعهـا لتحقيق الهـدف ، وكـذلك تحديد دور كل تلميذ في تنفيذ هذه الأنشطة وفقا لقدراته واستعداداته .

وبذلك يكون هناك تخطيطاً مسبقاً ، ثم يتلوه تخطيط جماعي من قبل المعلم والتلاميذ لرسم خطط التنفيذ .

ز ـ فاعلية دور المعلم في الوحدة الدراسية :

يهيء المعلم الفرص أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة المختلفة ، ويعمل على تدريبهم على التخطيط والتفكير العلمي والعمل الجماعي ، ويتدخل في الوقت المناسب لتصحيح

بعض المعلومات، أو لتوضيح بعض الأفكار أو لإجراء تعديل في الخطة وفق التغيرات التي تطرأ على الموقف التعليمي، ومن ذلك يتضح أن دور المعلم يتمثل في التوجيه والإرشاد، في حين ينحصر دور المعلم في ظل منهج المواد الدراسية في الشرح والتخليص وتوجيه الأسئلة للتلاميذ.

وهكذا يتضح لنا أن التنظيم المنهجي على صورة وحدات دراسية يتسق مع طبيعة التصور الإسلامي للكون والحياة والإنسان.

٢ - أنماط (أنواع) الوحدات الدراسية:

تصنف الوحدات الدراسية بطرق مختلفة، فقد تصنف على أساس الغرض من إعدادها أو على أساس محتواها، أو على أساس نشاطات التعلم بها أو محور التأكيد في الوحدة، والتصنيف الأخير هو من أكثر التصنيفات شيوعاً، ويقسم الوحدات الدراسية إلى:

أ - الوحدة القائمة على المادة الدراسية:

تركز على اكتساب المعرفة أكثر من غيرها، وتكثر النشاطات اللفظية أو النظرية على العملية، فالشرح النظري، والمناقشة، والقراءة، والكتابة يكثر استخدامها، وتقل الأنشطة التي تتصل بالخبرات المباشرة كتربية الدواجن - تصنيع المنتجات الزراعية - تصنيع الألبان - خدمة البيئة وغالباً ما تتمركز الوحدة حول الكتاب المدرسي، وإن كانت الوحدات من هذا النوع تختلف من حيث اتساع القراءات، والإستعانة بالوسائل التعليمية، والعامل الذي يحقق الوحدة في الموقف التعليمي هنا هو المادة الدراسية التي تدور حول موضوع دراسي أو مشكلة معينة، ولا تتقيد الدراسة بالحدود الفاصلة بين فروع المادة أو بين مادة وأخرى، ويكتسب التلاميذ نتائج تعليمية مشتقة من خبراتهم التي مروا بها خلال اتصالهم بالمادة الدراسية التي تشكل نقطة انطلاق لتحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية للوحدة من خلال ممارسة الأنشطة المستمرة التي تجعل للوحدة أهمية بالنسبة للتلاميذ، والمجتمع، والمجال الدراسي الذي تنتمي إليه.

ومن أبرز صور الوحدات القائمة على المادة الدراسية مايلي:

وحدات تدور حول موضوع من موضوعات المادة الدراسية :

ويشترط أن يكون لهذا الموضوع أهمية ملحوظة ، وأن يكون قابلا للربط بموضوعات أخرى . ومن أمثلة هذه الوحدات (المياه ـ الزكاة ـ الحج ـ الطيور ـ الحيوانات ـ الغذاء وأهميته للإنسان ـ الدم ودوره في حياة الإنسان) .

وهذا النوع من الوحدات القائمة على أحد الموضوعات من أقدم الوحدات وأكثرها انتشاراً لسهولة اختيارها وارتباطها بالمادة الدراسية ، غير أنها لا ترتبط ارتباطا قويا بميولالتلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم مما يضعف من فائدتها التربوية .

وحدات تدور حول مشكلة من المشكلات :

وكلما كانت هذه الوحدات منبثقة من مشكلات التلاميذ الحقيقية ، أصبحت دراستها أكثر تشويقا وعمقا . . ، وتساعدهم على تحقيق الربط بين الدراسة والحياة . ومن أمثلة هذه الوحدات (مشكلة المواصلات ـ مشكلة الطاقة ـ مشكلة الجفاف أو التصحر ـ مشكلة التلوث . . .) .

وحدات تدور حول المسح أو التتبع :

وينصب هذا النوع من الوحدات على دراسة مسحية أو تتبعية لظاهرة من الظواهر العامة التي تؤثر في حياة الأفراد والمجتمعات مثل :

* تأثير وسائل النقل والمواصلات في التنمية الاجتماعية والاقتصادية .
* تأثير الحالة الصحية في انتاجية الفرد .

وكذلك ينصب هذا النوع من الوحدات على القيام بدراسات تتبعية لحضارة من الحضارات القديمة مثل : حضارة قدماء المصريين ، الحضارة الإسلامية ، على أن يتم التعرض لهذه الحضارات من الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية والعلمية .

ب ـ الوحدة القائمة على الخبرة :

يرتكز هذا النوع من الوحدات على الخبرة بصفة أساسية وهذا ما يتمشى مع الاتجاه الحديث في بناء المناهج ، ولكي تتاح الفرصة أمام التلاميذ للمرور بالخبرات المطلوبة يجب أن تتاح لهم الفرصة لممارسة أكبر قدر من الأنشطة ، التي ترتبط بحاجاتهم

ومشكـلاتهم، ويكـون دور المعلم فيها معتمدا على الايجابية الكاملة من أجل التعلم ويكون المعلم هو الموجه والمرشد والمخطط لكل ما تشمله الوحدات من خبرات مربية، وفي ذلك مجال لربط الفكر بالعمل والنظرية بالتطبيق، وربط الدراسة بمواقف الحياة.

وتـرتبط الـوحـدة بمجـال واسع من مجالات حياة التلاميذ، يدركونه ويهتمون به، والعامل الذي يحقق هذه الوحدة في الموقف التعليمي هنا هو التلميذ نفسه، حيث تنظم الخـبرات المربية حول حاجة من حاجات التلاميذ أو حاجات المجتمع الذي يعيشون فيه، أي أن الخبرات يكتسبها التلاميذ من جميع جوانبها دون النظر إلى الحواجز الفاصلة بين مجالات المعرفة الإنسانية، والقصد هنا هو اكتساب نتائج تعليمية نابعة من الخبرات نفسها، كالمعارف والميول والاتجاهات والمهارات وطرق التفكير وغيرها.

ولما كانت وحدة الخبرة ترتبط بحاجة من حاجات التلاميذ أو مشكلة من مشكلاتهم، وحيث أن الحـاجـات والمشكلات تتغير وفقا لأعمار التلاميذ ومراحل نموهم والظروف الاجتماعية والبيئية التي يمرون بها، فلابد من إشراك التلاميذ في عملية اختيار الوحدة، ورسم الخـطط، وتحـديد الأنشـطة وتوزيعها على التلاميذ، وهذه الوحدات يخطط لها مقدماً، أي قبل عرضها على التلاميذ، ولكن التخطيط يتناول الخطوط العريضة فقط أو الهيكل العام للوحدة، ثم يعرض الهيكل العام على التلاميذ للمناقشة وإبداء الرأي، وقـد يؤدي ذلـك فـي بعـض الأحيـان إلى تغيير بعض جوانب الهيكل أو تعديل في اسم الوحدة نفسه.

إن إعـداد الوحدة بهذه الطريقة وارتكازها على الخبرات، لا يعني إهمال المعلومات والمعـارف، ولكن مرور التـلاميذ بالخـبرة يؤدي بطبيعـة الحـال إلى إكتسـاب المعارف والمهارات وتكوين العادات والإتجاهات والمهارات.

ويستخـدم أسلوب حل المشكـلات أثنـاء العمـل بالـوحـدة القـائمة على الخبرة، والمشكـلات هنـا مشكـلات حقيقة واقعية يعيشها الدارسون، وتؤرقهم، ولذلك فإن دراستهـا بالنسبـة لهم لا تكون مجـرد دراسـة شكلية، ولكنهـا دراسـة للتوصـل إلـى

حلول واقعية تنفذ فعلاً، وبذلك فإن التلاميذ يسعون نحو أهداف واقعية ذات مغزى بالنسبة لهم.

وقد تتعلق هذه المشكلات بالصحة، أو بالأمن والسلامة، أو نظافة البيئة والحفاظ عليها، أو بأمراض يتعرضون لها، أو التكيف مع الآخرين أوبالمظهر أوالملبس، أو بخدمة البيئة، ولذلك فإن هذا النوع من الوحدات يرتبط إرتباطاً قويا بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم مما يزيد من فائدتها التربوية، ويجعل التلاميذ يتجاوبون معها بدرجة كبيرة.

ومن أمثلة الوحدات القائمة على الخبرة (صحتي - أسرتي - غذائي - ملبسي - مدينتي.).

٣ - الشروط التي ينبغي توافرها في الوحدة الدراسية:

أ - أن ترتبط الوحدة بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم الحقيقة والواقعية.

ب - أن يضع الخبراء والمختصون الخطوط العريضة وبناء الهيكل العام لعدد كبير من الوحدات مع التركيز على أهداف كل وحدة.

جـ - يقوم التلاميذ بالاختيار من هذه الوحدات، ثم يشتركون بعد ذلك مع المعلمين في تخطيط الوحدة مسترشدين بالخطوط العريضة التي وضعها الخبراء والمختصين.

د - أن تتضمن الوحدة أنشطة متنوعة تؤدي إلى إكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات، كما تؤدي إلى مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ.

هـ - أن تقود التلاميذ إلى مزيد من الدراسة والتحصيل والنشاط.

و - ينبغي أن تكون الوحدة ملائمة للتلاميذ من حيث المرحلة العمرية ومن حيث خلفياتهم وقدراتهم واستعداداتهم.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الفروق بين الوحدة القائمة على المادة الدراسية والوحدة القائمة على الخبرة.

الفروق بين الوحدة القائمة على المادة والوحدة القائمة على الخبرة

الوحدة القائمة على المادة	الوحدة القائمة على الخبرة
* تنظم الوحدة حول محور أو موضوع من المادة الدراسية ، تنظيما منطقيا .	تنظم الوحدة حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ، تنظيما سيكلوجيا .
* تركز غالبا حول الماضي وتشير قليلاً إلى الحاضر والمستقبل .	تركز غالبا حول الحاضر والمستقبل وتستخدم التراث الماضي في حل مشكلات الحاضر .
* تعد مقدماً بواسطة الخبراء مع بعض المعلمين من ذوي الخبرة .	تعد بواسطة الخبراء والمعلمين وبصورة عامة ثم يشترك التلاميذ في تخطيطها تفصيليا ، أي أنها لا تعد مقدما إعدادا كاملا .
* أهدافها تدور حول تحصيل المعارف والاتجاهات والمهارات المطلوبة	أهدافها تعمل على تحقيق حاجة ملحة في نفس المتعلم ، أو تعمل على حل مشكلة من مشكلاته ، مع إكسابه معارف ومهارات واتجاهات مرغوب فيها .
* نتائجها ثابتة ومعروفة مقدما	نتائجها غير ثابتة وغير معروفة مقدما وغير مطلوبة لجميع التلاميذ .
* يقوم فيها التلاميذ بقدر محدود من النشاط التعليمي .	يقوم فيها التلاميذ بقدر وافر من النشاط التعليمي ، لأنها تتصل بحاجاتهم ومشكلاتهم .
* يتجاوب معها التلاميذ بدرجة قليلة لأنها تنطلق من المادة الدراسية	يتجاوب معها التلاميذ بدرجة كبيرة لأنها تنطلق من حاجاتهم ومشكلاتهم .
* يتم التقويم في النهاية عن طريق الاختبارات التحصيلية للتعرف على المعارف والمهارات التي اكتسبها التلاميذ .	يتم التقويم باستمرار وبوسائل متنوعة ويشترك التلاميذ في التقويم .
* الدور التربوي للمعلم محدود	الدور التربوي للمعلم واسع .
* تحقق عدد محدود من الأهداف التعليمية .	تحقق عدد كبير من الأهداف التعليمية .

ومن أبرز أوجه التشابه بين الوحدة القائمة على المادة الدراسية والوحدة القائمة على الخبرة أنها يستخدمان المادة الدراسية استخدما وظيفيا ، وكذلك يستخدمان الخبرات في تنظيمهما .

٤ ـ خطوات بناء الوحدة الدراسية :

إن بناء منهج في صورة وحدات وسواء أكان هذا المنهج يدور حول موضوعات المادة الدراسية ومفاهيمها أم حول مشكلات الحياة وحاجات التلاميذ فإن الخطوة الأولى في بنائه هي تحديد الوحدات على أساس علمي، ويتم ذلك وفق الخطوات التالية :

أ ـ التعرف على ميول وحاجات واهتمامات ومشكلات التلاميذ الذين تعد لهم الوحدة الدراسية، ثم تحليل المعلومات المتاحة حتى يمكن تحديد أهداف الوحدة ومحتواها وخبراتها.

ب ـ اختيار الوحدة وتحديد أهمية دراستها ومجالها، وذلك في ضوء ميول التلاميذ واستعداداتهم والمشكلات وأوجه النشاط ذات المعنى والأهمية الاجتماعية، ويستطيع المعلم أن يتخذ من الوسائل مايراه مناسباً لاستثارة اهتمام التلاميذ بموضوعها، فقد يستخدم أسلوب المناقشة أو عرض أفلام أو قراءة موضوعات معينة في الصحف والمجلات أو القيام ببعض الرحلات.

جـ ـ تحديد الأهداف والنتائج التعليمية المرغوبة من دراسة الوحدة، وذلك في ضوء ما نحصل عليه من معلومات عن الخطوات السابقة، وينبغي أن تبدأ كل وحدة عند المستوى ـ السلوكي المتضمن في الأهداف ـ الذي وصل إليه التلاميذ في الوحدة السابقة.

وبما تجدر الاشارة إليه أن الأهداف ليست ممكنة التحصيل بشكل متساو في كل وحدة، فهناك وحدات تعمل على تكوين اتجاهات والبعض الآخر يعمل على تنمية بعض الجوانب الخاصة بالتفكير الناقد. . . وهكذا.

د ـ إختيار خبرات التعلم وأنشطته ووضع خطة العمل للوحدة، حيث يتم تحديد الخبرات التعليمية للوحدة بما يتلاءم مع مستوى التلاميذ ويعمل على تحقيق أهداف الوحدة، وأهم وسيلة للوصول إلى هذه الخطوة هي المناقشة بين التلاميذ والمعلم، والتي تنتهي عادة بوضع قائمة بالأشياء التي ينبغي الحصول عليها ومصدرها، والأعمال التي يجب عليهم أداؤها وكيفية أدائها، كما تشمل القائمة أيضا على تقسيم العمل بين التلاميذ، وتحديد الوسائل التعليمية اللآزمة للقيام بالأنشطة التعليمة المختلفة في الوحدة.

هذا ويجب تنـظيم المحتوى بطريقة تساعد التلاميذ على التعلم، وقد يكون التنظيم منطقياً أو سيكلوجياً، ولكن يفضل أن يكون مراعياً للأسلوبين معاً، أي أنـه يستنـد إلى الفهم الكامل لسيكلوجية التلميذ بحيث يكون وثيق الصلة به ويكمل نقصاً يشعر به، وفي ذات الوقت يتم تنظيم المحتوى وفق المنطق الذي يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة منه.

هـ ــ تنفيذ خطة العمـل في الوحدة، وفي هذه الخطوة ينبغي أن تتاح الفرصة أمام التلاميذ لممارسة الأعمال والنشاطات وتحمل المسؤوليات على أن يتم ذلك تحت توجيه المعلم.

و ــ لتقـويم الـوحدة، ويتم ذلك من خلال ما تتضمنه خطة الوحدة من مقترحات بالـوسائل والأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم لتقويم أعمال التلاميذ، وينبغي أن تكـون هذه الـوسـائـل والأسـاليب شاملة لجميع أهداف الوحدة، ومتنوعة ومتكاملة، وبذلك يصبح التقويم جزءاً أساسياً من بناء الوحدة، يهدف إلى معرفة مدى نجاح التلاميذ في بلوغ أهداف الوحدة وتحديد جوانب الضعف وجـوانب القوة في تعلمهم، واتخاذ الإجراءات الكفيلة في علاج أوجه الضعف وتدعيم أوجه القوة في الوقت المناسب، وينبغي أن تكون أساليب التقويم مرتبطة ارتباطا وثيقا بأهداف الوحدة ومحتواها وأنشطتها وشاملة لجميع أوجه التعلم التي تحتويها الوحدة الدراسية ويتم تنظيم الوحدات في المنهج وفق مايلي:

يقوم الخبراء والمتخصصون في المناهج بالاشتراك مع بعض المعلمين من ذوي الخـبرة بإعـداد مجموعة من الوحدات الدراسية المناسب للمرحلة الدراسية يتم اختيار عدد منها وترتيبه وتنظيمه في إطار معين وفقا لاتجاهات ثلاثة أساسية هي:

أ ــ يقوم خبراء المناهج باختيار الوحدات اللازمة من بين الوحدات السابق إعدادها، وتوزيعها على الصفوف الدراسية، مع مراعاة التسلسل في تقديم هذه الوحدات وذلك في ضوء قدرات التلاميذ والامكانات المتاحة.

ب ــ يقوم خبراء المناهج بتحديد الوحدات التي يجب تدريسها في كل مرحلة تعليمية تاركين للمعلمين حرية اختيار الوحدات الدراسية التي تقدم لكل صف دراسي على حدة.

ج ــ يقـوم خبرا المنـاهج بوضع هيكل عام لمجموعة من الوحدات الدراسية المناسبة لمرحلة معينة ويترك للمعلمين الحرية في الإضافة إليه أو التعديل فيه.

٥ ـ مرجـع الوحـدة :

لكـل وحـدة من الوحدات ـ سواء كانت قائمة على المادة الدراسية أو على الخبرة ـ مرجع خاص بها يطلق عليه «مرجع الوحدة»، ويقوم بوضع هذا المرجع إختصاصيون في التربية أو في مجال المواد الدراسية، ويشترك معهم بعض المعلمين ذوي الخبرة، وقد يضعه مجموعة من المعلمين يعملون في مدرسة واحدة أو في مدارس مختلفة.

والهدف من إعداد هذا المرجع توجيه المعلمين ومساندتهم وارشادهم للسير في خطة بناء الوحدة، وذلك بتوضيح أهمية الوحدة وأهدافها وأنواع النشاط والخبرات التعليمية والمراجع التي يستفيدون منها عند تنفيذ الوحدة.

ويتضمن مرجـع الوحدة أفكاراً ومقترحات كثيرة، يأخذ منها المعلم مايراه مناسباً، ويحتوي مرجع الوحدة على المحتويات التالية:

أ ـ المقدمـة :

وتـوضـح أهمية موضوع الوحدة، ومدى إفادة التلاميذ من دراستها ومدى ارتباطها بحـاجـاتهم وميولهم ومشكلاتهم، وموضع الوحدة من الوحدات التي يشملها المنهج، وعلاقة موضوع الوحدة بخبرات التلاميذ السابقة.

ب ـ أهـداف الوحـدة:

ويراعى في تحديد أهـداف الـوحـدة أن تكـون متسقة مع الأهداف العامة للتربية والتعليم، وأن تكـون واضحـة المعنى، ويسهـل ترجمتهـا سلوكياً في مختلف المـواقف التعليمية، وأن تكون محددة لما يجب تحقيقة عند تدريس الوحدة، وينبغي أن يوضح في الأهداف الحقائق والمفاهيم والمهارات العقلية والحركية والاجتماعية المناسبة والاتجاهات والميول والقيم المراد تنميتها، والتي يتوقع أن يكتسبها التلاميذ نتيجة دراستهـم للوحـدة.

جـ ـ تحديـد نطـاق الوحـدة:

وفيه توضح الموضوعات الرئيسة في الوحدة وموضوعاتها الفرعية.

د ـ أوجه النشاط التعليمي :

يتضمن مرجـع الـوحـدة بيانـا مفصـلاً بأنـواع النشاط المقترحة، بحيث تتناسب هذه الأنشطة مع موضوع الوحدة، وأن تكون متنوعة حتى تقابل مابين التلاميذ من فروق

فردية، وأن تكـون محققـة لأهـداف الـوحـدة، وأن تكـون بمستوى التلاميذ ومناسبة لإمكانات المدرسة والبيئة.

هـ ـ الوسائل التعليمية والأدوات والمراجع :

يتضمن مرجـع الـوحـدة قوائم بالـوسـائـل التعليمية السمعية والبصرية والأدوات والأجهزة التي يمكن أن تعين في تنفيذ الوحدة وممارسة أوجه النشاط المختلفة، ويشتمل المرجع أيضا على قوائم بالكتب والمجلات التي تفيد في الحصول على المعلومات والمعارف التي تهدف الوحدة إكسابها للتلاميذ.

و ـ التقويـــم :

يتضمن مرجع الوحدة مقترحات بكيفية تقويم الوحدة، وتقويم الأهداف والوسائل والنتـائـج المتوقع الوصول إليها وكذلك أعمال التلاميذ، كما يتضمن أساليب ووسائل التقـويم التي يمكن استخدامها، وينبغي أن تكون الوسائل والأساليب شاملة لجميع أهداف الوحدة.

وتجـدر الإشارة هنا إلى أنه غالباً مايكون مرجع الوحدة القائمة على المادة الدراسية متضمنـا كافـة لبيانـات والمعلومـات عن الـوحدة متعرضاً لأهدافها والأنشطة اللازمة لتنفيذهـا وكذلك الطرق والوسائل والأساليب المستخدمة عند التنفيذ أو التقويم، أما مرجع الوحدة القائمة على الخبرة فهو غالبا مايكون في صورة هيكل عام يتضمن بعـض الجـوانب الأسـاسية ويتـرك للمعلمـين والتـلاميذ الفـرصـة لاستكمالهـا وتعديلهـا إذا دعـت الضـرورة لذلـك.

٦ ـ تدريس الوحـــدة :

يقصد به الجهود والأعمال والطرق والأساليب التي يتبعها المعلم مع التلاميذ من لحظة اختيار موضـوع الوحدة وحتى الانتهاء منها، ومعنى ذلك أن تدريس الوحدة لا يعني شرح المعلومات وتبسيطها كما هو متبع في ظل منهج المواد الدراسية.

ويتم تدرس الوحدة وفق الخطوات التالية :

أ ــ تهيئة التلاميذ لدراسة الوحدة، وذلك باستثارة اهتمامهم بموضوعها، ويستخدم المعلم من الوسائل ما يحقق هذه الغاية.

ب ـ وضع الخطة لدراسة الوحدة .
جـ ـ تنفيذ الوحدة
د ـ تقويم الوحدة .

وإذا ما اعتمد تدريس الوحدة على مشاركة التلاميذ في صياغة موضوع الوحدة ، والتخطيط له والإعداد والتنفيذ ، وبممارسة نشاطاته والاستعانة بجميع الوسائل والمشاركة في تقويمه فإنها تكون بذلك قد سايرت الأسس السيكلوجية ومهدت السبيل لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، مما يزيد من اهتمام التلميذ وحماسه للتعلم وتحقيق أهدافه .

وتجدر الإشارة إلى أن تنظيم المنهج في صورة وحدات دراسية لا يغني عن تخصيص بعض الحصص الدراسية يتلقى التلاميذ فيها بعض المعلومات ، ويدربوا على اكتساب مهارات معينة وأساسية ، كما يدربوا على كيفية تسجيل بعض البيانات ، وأيضا يتعلموا بعض قواعد اللغة والرياضيات والعلوم وغير ذلك ، هذا بالاضافة إلى أنها تهيء الفرص لممارسة التعاون والتدريب على التفكير العلمي ، ومن هنا فإن الوحدات الدراسية تقدم مناهج متماسكة متكاملة تقوم على أساس الايجابية والنشاط والمشاركة والارتباط الوثيق بالحياة والبيئة حيث تتجلى فيها العناية بالمادة والتلميذ والبيئة والمجتمع والحياة .

٧ ـ **مميزات الوحدة الدراسية :**

أ ـ تعتمد على نشاط التلاميذ ، الذي يتيح لهم المرور بالخبرات المربية والتي تشكل مضمون المنهج الحديث ، ومن خلال النشاط يكتسبون المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوبة .
ب ـ تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ، حيث يقوم كل تلميذ بتأدية الأعمال التي تناسب قدراته واستعداداته وتشبع حاجاته .
جـ ـ تعمل على ترابط أجزاء المعرفة وإزالة الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة ، مما يسهم في تكوين تنظيم وظيفي للمعرفة .
د ـ تراعي فكرة التنظيم السيكلوجي ، لأنها تقدم الحقائق والمفاهيم عندما يشعر التلميذ بحاجته إليها ، ورغبته فيها .
هـ ـ تتجلى في الوحدة الدراسية العناية بالمادة التعليمية والتلميذ والبيئة والمجتمع والحياة .

و ــ تعمل على ربط المدرسة بالبيئة، وذلك عن طريق الأنشطة المختلفة من زيارات ميدانية وندوات ومعارض وغيرها، ممايسمح للمدرسة بأداء رسالتها نحو البيئة.

ز ــ تحقق أهداف تربوية متعددة، تتمثل في:

- إكتساب المعلومات والمعارف التي يشعر التلاميذ بحاجاتهم إليها.
- تنمية بعض القدرات، كالقدرة على التفكير العلمي، والعمل الجماعي، والمناقشة.
- اكساب المهارات العقلية، واليدوية.
- تكوين العادات والاتجاهات المرغوبة.

عيوب الوحدة الدراسية:

أ ــ لاتناسب المرحلة الثانوية، حيث أنها تعد للدراسة الجامعية التي تركز على الدراسات الأكاديمية المتخصصة، في حين أن الوحدة تساعد على إكتساب المعلومات والمعارف العامة.

ب ــ لا تتيح الفرصة لتزويد التلاميذ بالقدر الكافي من المعارف والمعلومات في عصر يطلق عليه عصر المعلومات.

جـ ــ يصعب تنفيذها في الدول النامية، نظراً لما تتطلبه من مدارس ذات مواصفات معينة تتميز باتساع مبانيها وتجهيزيها بالأدوات، إضافة إلى توفر معلمين أعدوا خصيصاً للقيام بتدريس الوحدات الدراسية.

ويتبين لنا مين خلال دراستنا لنماذج من تنظيمات المناهج أن التنظيم المنهجي القائم على المواد الدراسية، يشتمل على خبرات معينة ولكنها ليست بقدر الخبرات التي يشتمل عليها التنظيم المنهجي القائم على النشاط أو الخبرة، الذي يتضمن المعلومات والمعارف التي يحتاجها لتلاميذ في حياتهم.

أما التنظيم المحوري للمنهج فيدور حول محور يشعر التلاميذ بأهميته لهم ولمجتمعهم وقد يكون المحور حاجة من حاجات التلاميذ أو مشكلة من مشكلاتهم، وتوظف المادة الدراسية في هذا المحور.

بينما تدور الوحدة الدراسية حول موضوع دراسي أو حاجة من حاجات التلاميذ، وبشكل توظف فيه المادة الدراسية في إشباع حاجات التلاميذ وحل مشكلاتهم.

ومن هنـا فإن جميع تنظيمات المناهج سواء أكانت في صورة مواد دراسية أوفي صورة نشـاط ، أو محور أو وحـدات دراسية ، هي صور متشـابكـة ومتـداخلة إلى حد كبير، والإختلاف بينها في الدرجة بالنسبة للمواد الدراسية والنشاطات والخبرات المربية ، وأن جميع أشكال التنظيمات المنهجية لا تقلل من قيمة المواد الدراسية أو المعرفة ، باعتبارها ثمرة قيمة من ثمار الخبرة الإنسانية ، وهي الأساس لكل تقدم ثقافي واجتماعي .

ولعلنا نلاحظ أن المواد الدراسية المنفصلة لا تزال هي الاتجاه الغالب في مناهجنا على الرغم من القول أحيانا بأن المناهج طورت فأخذت شكل وحدات أو مناهج متكاملة أو مرتبـطة أو منـدمجة ، وفي معظم الأحوال نجد أن التطور جاء شكليا دون الوصول إلى جوهر المنهج الذي يسعى إلى وحدة المعرفة وتكاملها في المحتوى والطريقة والوسيلة . ولعله من المفيد إجراء مقارنة بين خصائص تنظيمات المناهج الدراسية .

مقارنة بين خصائص التنظيمات الأساسية للمنهج

الخاصة	منهج المواد الدراسية	منهج النشاط	المنهج المحوري	الوحدات الدراسية
محور التأكيد	نقل التراث الثقافي المتمثل في المواد الدراسية	ميول التلاميذ واهتماماتهم	القيم والمشكلات الاجتماعية وحاجات التلاميـــذ	موضوعات المادة الدراسية أو مشكلات التلاميذ وحاجاتهم
المحتوى	مجزأ إلـى مـواد دراسية مختلفة	متمركز حول حاجات التلاميذ وميولهم	متمركز حول حاجات ومشكلات التلاميذ والقيم والوظائف الاجتماعية	متمركز حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم
تنظيم المنهج	مواد دراسية إجبارية ومواد اختيارية في بعض الأحيان	محاور نشاط أو مراكز أهتمام أو مشروعات	محور يضم دراسات عامة وبرامج خاصة يختار منها التلميذ ما يناسبه	محاور حول موضوعات أو حاجات ومشكلات التلميذ والمجتمع
إعداد المنهج	يعد مسبقاً بواسطة الخبراء والمتخصصين في المادة	يتم إعداده بالتعاون بين المعلم والتلاميذ الدراسيــــة	يمكن أن يعد مسبقا في بعض الأحوال	يمكن أن يعد مسبقاً ويعده الخبراء والمعلمين والتلاميذ
النشاطات التعليمية	تركز على المحاضرات والمناقشات والاختبارات	تتمركز حول أساليب حل المشكلات	تتمركز حول أساليب حل المشكلات	تتمركز حول أساليب العروض والشرح أو حل المشكلات
مصادر التعليم	الكتب في كثير الأحيـــان	متنوعة وتركز على مصادر اكتساب الخبرة المباشرة	متنوعة ويوجد اهتمام بمصادر البيئة والمجتمع	متنوعة وتركز على مصادر الخبرة المباشـــرة
وسائل التقويـم	الاختبارات والامتحانات في كثير من الأحيـــــــان	متنوعة وتشمل أساليب التقارير الذاتية والملاحظة وأثر المنهج في البيئة المحلية	متنوعة وتشمل أساليب التقارير الذاتية وأثر المنهج في البيئة المحلية	متنوعة وتشمل الاختبارات وأساليب التقارير لذاتية والملاحظة
دور التلميذ	يقوم بقدر محدود مـن النشـــاط	يقوم بقدر كبير مـن النشـــاط	يقوم بقدر كبير من النشاط	يقوم بقدر كبير من النشاط

الفصل الثامن

تطوير المناهج الدراسية

يتضمن هذا الفصل مايلي:

١ ـ مفوهم تطوير المناهج الدراسية.
٢ ـ أهمية تطوير المناهج الدراسية.
٣ ـ أسس تطوير المناهج الدراسية.
٤ ـ خطوات تطوير المناهج الدراسية.

الفصل الثامن
تطوير المناهج الدراسية

تمهيـــد :

يصعب وصف المناهج الدراسية بالكمال مهما بذل في وضعها من جهد فني ، ذلك أن التغير الثقافي الإجتماعي مستمر، وكلما عدلت المدرسة مناهجها لتلحق بذلك التغير ، كان التغير قد قطع شوطاً آخر يقتضي تعديلا جديداً في المناهج . . . وهكذا .

١ - مفهوم تطوير المناهج :

يعني تطوير المناهج أشياء كثيرة بحسب ما يرى المخطط أو ما يطلب منه ، فالتطوير قد يعني إعادة النظر في جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم ، كما يتناول جميع العوامل التي تتصل بالمنهج وتؤثر فيه وتتأثر به ، كالكتب ، والمختبرات ، والرحلات ، والنــدوات ، والمكتبــات . . ونحـو ذلــك ، وقـد يعني إدخـال بعض التجـديدات أو المستحدثات في المناهج أو في أجزاء منها أو على مستوى المضمون أو على مستوى الطرق أو الأساليب كما هو الحال عند إدخال الرياضيات ، أو العلوم الحديثة ، أو الحاسب الآلي في التعليم ، وتحسين نظام التقويم المتبع . . . الخ .

وقد عرفت المناهج عمليات التطوير منذ زمن بعيد ، ولكنه كان عملاً جزئياً عشوائياً لا يقوم على أساس أهداف واضحة ، وذلك في ظل المفهوم الضيق للمنهج الذي ينظر إليه على أنه المقررات الدراسية ، فكان التطوير مقصورا على إجراء تعديلات في المقررات الدراسية بالحذف أوبالإضافة ، أما في ظل المفهوم الواسع للمنهج ، فإن التطوير يتضمن جميع مكـونـات المنهج وكل العوامل المؤثرة فيه ، أي ينصب على الحياة المدرسية بشتى أبعدها وعلى كل ما يرتبط بها فلا يركز فقط على المعلومات أو المحتوى في حد ذاته وإنما يتعداه إلى الطريقة والسيلة والكتاب والمكتبات ونظم التقويم . . . الخ .

٢ - أهميـة تطـوير المنـــاهج :

لما كان المنهج الدراسي وسيلة لتحقيق أهداف التربية والتعليم ويتأثر بالتلميذ والبيئة والمجتمـع والثقافة والنظريات التربوية ، وحيث أن كل عامل من هذه العوامل يخضع

لقوانين التغير المتلاحقة، فإن تطوير المنهج يصبح أمراً لا غنى عنه ويجب أن يبذل أقصى ما يمكن من الجهود لتطويره على أفضل وجه، وينبغي أن يكون التطوير قائما على أساس دراسة الواقع وتحديد مشكلاته، مع مراعاة الإمكانات القائمة والممكنة، وسهولة التنفيذ، والعمل على تحقيق صالح جميع الفئات المشاركة في العملية التعليمية.

ومن الأسباب التي تؤدي إلى الإحساس بالحاجة إلى تطوير المناهج مايلي:

أ ـ حدوث تطورات اجتماعية واقتصادية في المجتمع تتطلب مراجعة المناهج لمعرفة مدى ملاءمتها لهذه التطورات، فهناك مجتمعات تتجه نحو الأخذ بأحدث الأساليب العلمية والتكنولوجية لحل مشكلاتها وتطوير الحياة فيها، ولذلك ينبغي أن تراجع مناهج التعليم فيها لضمان قدرة الأجيال الناشئة على التمشي مع هذا التطور.

ب ـ حدوث تطورات في المعرفة الإنسانية، فبما أن التربية تستمد مادتها من التراث الثقافي ومن أوجه نشاط الإنسان، وبما أن مادة أو محتوى المقررات الدراسية ماهو إلا تعبير واقعي عن معاني الحياة الاجتماعية الحاضرة التي نرغب في نقلها للناشئين، هنا يكون من الضروري أن تراجع هذهالمادة من حيث الكم والكيف في ضوء التطورات التي تحدث فيها، وإلا ابتعدنا عن الهدف الأساسي من التربية، ألا وهو تزويد الناشئين بالمعاني الحاضرة للحياة الإنسانية، والتي تعد حصيلة خبرة الأجيال المتتالية.

إن التطورات التي تحدث في المعرفة الإنسانية، لا تعني تغيراً في مضمون المواد الدراسية فحسب، بل قد تعني أيضا تغيرا في نوع المعرفة المرغوبة، وفي أهداف التربية التي تخضع دائما للمراجعة والتطوير في شتى عوامل التغير المستمرة فعلى سبيل المثال فإن التطور التكنولوجي المعاصر الذي غير من طبيعة العمل الإنساني ودوره في عملية الانتاج يجعلنا نراجع أهداف التعليم ومضمونه، وطرق تعليمه وتقويمه.

جـ ـ نتائج تقويم المناهج: إن تصحيح مسار عناصر المنهج يقتضي القيام بعملية تقويم مستمرة لمعرفة مدى قدرة هذه العناصر على تحقيق الأهداف، ومن ثم استخدام نتائج التقويم في تلافي أوجه القصور التي تظهر أولا بأول، واستخدام هذا الأسلوب في تطوير المنهج يعني أن عملية التقويم تصبح ملازمة لعملية

تخطيط المنهج وتنفيذه، بحيث تكشف أساليب التقويم عن الأخطاء وأوجه القصور التي تظهر وتلافيها، وبذلك يستمر تطوير المنهج وتنمو خبراته.

٣ - أسس تطوير المناهج:

تجرى محاولات عديدة لتطوير المناهج بحيث تصل بالمتعلم إلى أعلى مستوى من النمو في ظل ظروف المتعلم والمجتمع والثقافة وفي ضوء السياسة التعليمية ومن أبرز أسس التطوير مايلي:

أ - أن يرتبط التطوير بأهداف التعليم:

من المعروف أن لكل مجتمع فلسفته في الحياة وله أهداف يعمل على تحقيقها عن طريق مؤسساته المختلفة ومنها التربوية ومعرفة الأهداف والاتجاهات الجديدة للمناهج وتحديدها في وضوح تعتبر خطوة أساسية لها أهميتها في أي عملية لتطوير المناهج، وترجع هذه الأهمية إلى أن الأهداف في خطوطها العامة والتفصيلية هي الموجهات الأساسية للعمل التعليمي بأكمله.

ففي ضوء أهداف التعليم يتم اختيار المحتوى وأساليب التدريس والوسائل التعليمية المختلفة التي تتوفر فيها امكانات مناسبة لتحقيق مضامين هذه الأهداف لأن المنهج إذن هو وسيلة التربية لتحقيق أهدافها.

وهناك مستويات عديدة للأهداف، فتوجد أهداف تعليمية عامة وأهداف لأنواع التعليم المختلفة صناعي أوزراعي أو تجاري، وهناك أهداف تتصل بكل مرحلة تعليمية، وهناك أهداف تتصل بكل منهج دراسي.

ولذلك فإنه عند تطوير المناهج ينبغي مراعاة الأهداف التعليمية للمرحلة أو نوع التعليم وكذلك بقية المستويات المختلفة للأهداف طبقا لتصنيفاتها المنهجية، حتى نضمن سلامة عملية تطوير المناهج.

ب - أن يتسم التطوير بالشمول:

لقد أصبح المنهج بمفهومه الحديث «نظاما» والنظام يتضمن عددا من المكونات الجزئية التي ترتبط بعلاقات عضوية وثيقة بحيث يؤثر كل منها في غيره ويتأثر به، ويعطي هذا المعنى للمنهج شمولاً واتساعا فيشمل حياة التلميذ كلها التي تشرف عليها المدرسة، وعلى ذلك تتعدد مكونات المنهج فتشمل المقررات الدراسية وأوجه النشاط المرتبطة بها،

وأنواع النشاط اللاصفي، وطرق التدريس والوسائل التعليمية. . . وغير ذلك، وهذه المكونـات ليست منفصلة عن بعضهـا، ولكنها متكاملة وتكون منظومة تزود التلاميذ بخبرات متنوعة لها أهميتها في تحقيق حاجات ومطالب النمو المتكامل لشخصياتهم، وحاجات المجتمع ومطالبه المتجددة.

ومن هنا يفضل المدخل الشامل في تطوير المنهج، والذي يعني تطويراً لكل عناصر المنهج والعوامل المؤثرة فيه، والتغاضي عن أي عنصر أو عامل في عملية التطوير، يعني أهمال أحد جوانب العملية التعليمية وهو ما يؤثر سلباً على النتاجات التعليمية.

ج - أن يستند التطوير على المشاركة الجماعية:

من المعروف أن عمليات تطوير المناهج ليست بالشيء البسيط الذي يسهل أن يقوم به فرد معين، وإنما هي عمليات ذات أبعاد وعوامل مركبة ومتداخلة وتقضي بضرورة المشـاركة من جانب المشتغلين بالمناهج والمشرفين عليها، ويكون ا لتطوير فعالاً إذا ما اشـتركت فيه كل الأطـراف التي لها صلة مبـاشرة أو غير مباشرة بالعملية التربوية مثل المختصـين من خبراء المادة التعليمية والتربية وعلما لنفس، وعلم الاجتماع، والمشرفين التربويين، والمعلمين، ورجال المجتمع، من آباء، ومن رجال الاقتصاد، والصناعة، والصحة والإعلام وغيرهم، ويقصد من المشاركة هنا أن تكون عن طريق جمع مقترحات عينـات ممثلة للفئـات المشـاركة ووجهات نظرهم حول تطوير المناهج وتحديثها بصورة علمية، ثـم محـاولة الاستفادة علـى قـدر الاستطاعة بوجهات نظرهم لاثـراء المنـاهج المقتـرح تطويرهـا.

د - أن يتسم التطوير بالعملية والمـرونة:

وتعني العملية هنا ألا يكون برنامج التطوير قائما على مجرد اقتراحات نظرية يصعب أو يتعذر تطبيقها في مجاالواقع التعليمي، وإنما نيبغي أن يكون هناك تكاملاً بين الأسس والمقترحات النظرية وبين امكانات التطبيق الممكن توفيرها فعلاً.

أما المرونة فتعني أن تتوافر في خطط تطوير المناهج المرونة التي تسمح للمدارس في البيئات المختلفة بأن تلائم بين المنهج وظروفها البيئية الخاصة، والاستفادة من امكاناتها المحلية في عملية التـطوير، ومن هنـا يفضل الاكتفاء برسم الخطوط العريضة لتطوير المنـاهـج، وأن يترك للمشرفـين التربويين في البيئات المحلية المختلفة تحديد التفاصيل الـدقيقة في ضوء واقع ظروفها ومشكلاتها واحتياجاتها وإمكاناتها الخاصة، ولاشك أن

مثل هذه المرونة سوف تسمح بظهور الطاقات المبدعة من جانب المعلمين، والمشرفين ومـديري المـدارس، وسـوف ينعكس أثـر ذلـك على المنهج فيزيد من فاعليته ويحسن مـن نتائجـه.

هـ - أن ينبع التطوير من حاجات التلاميذ:

يتميز تلاميذ كل مرحلة تعليمية بخصائص نفسية وجسمية وعقلية واجتماعية تختلف عن غيرهم في المراحل الأخرى، ولذلك فإنه عند تطوير المنهج ينبغي اشتراك التلاميذ في تقرير حاجاتهم ومشكلاتهم والخبرات التي يرغبون في اكتسابها وكذلك مايحتاجون إليه من مهارات ومعارف لأنها أقرب إلى الحقيقة مما يراه الكبار، وهناك وسائل عديدة لتحقيق ذلك مثل الاستبانة والمقابلة الشخصية وتحليل الحاجات والمشكلات الخاصة بالتلاميذ.

و - أن يرتبط التطوير بالمجتمع والبيئة:

في كثير من الأحيان يؤلف محتوى المنهج بعيداً عن المجال التطبيقي العملي، وبعبارة أخرى بعيداً عن ظروف البيئة المحلية والمجتمع ومشكلاتها، مما يجعل المتعلم مشتتاً بين المـدرسة والبيئة، كذلك فإن (بياجيه) يؤكد على ضرورة تدرج الخبرات المقدمة للطفل وارتباطها بمرحلة نموه بحيث يتم البدء بتقديم الخبرات المرتبطة المقدمة للطفل وارتباطها بمـرحلة نموه بحيث يتم البدء بتقديم الخبرات المرتبطة بالبيئة، ثم تنمو تلك الخبرات والمفاهيم التـي تكونت باستمـرار نمـو التلميذ وبذلـك تتعـدد خبراته بقـدر نمو إدراكـه للبيئة.

ومن هنا ينبغي أن ينبع تطوير المنهج من واقع حياة التلاميذ ومن بيئتهم وما يمارسون بها من خبرات ثم يشارك التلاميذ في تنمية تلك الخبرات واكتساب المزيد من المعارف والمهارات والاتجاهات أثناء التعلم.

ز - أن يستند التطوير على الأسلوب العلمي:

يختلف التطوير عن التغيير الذي يتناول جزءاً بسيطاً من المنهج، بينما يتناول التطوير جزءاً كبـيراً من المنهـج، ولـذلـك ينبغي أن يستنـد التطوير إلى دراسة علمية للتلميذ وخصـائص ومـطالب نمـوه وحـاجته ومشكلاته، وللمجتمع والبيئة المحلية، وللثقافة المجتمعية والعـالمية، ولتخـطيط علمي دقيق يأخـذ في اعتبـاره الأهـداف، والظروف والامكانات، ويعتمد على بيانات علمية دقيقة، وأن يخضع للمتابعة العلمية، والتقويم الموضوعي المستمـر بقصـد مزيـد مـن التطـوير.

ح ـ أن يرتبط التطوير بتدريب القائمين على تنفيذه :

إن تطوير المنهج وتقديمه للقائمين على تنفيذه بدون إعدادهم وتدريبهم يعد عملاً غير مقبول ، لأن من أهم وسـائـل انجـاح المنهج المطور، اكساب المعلمين والمشرفين التربـويين الكفـايات التخصصية والمهنية الـلازمة لتنفيذ المنهج ، وكذلك الاتجاهات الصحيحـة نحـو هذا المنهج ، ويكون ذلك بتدريبهم تدريبا فعالاً ومتكرراً من خلال دورات تدريبية قصيرة وطويلة وفق الظروف المتاحة .

٤ ـ خطوات أو مراحل تطوير المنهج :

تمر عملية تطوير المنهج بمجموعة من الخطوات دون الالتزام بتتابع ثابت لها، وهذه الخطوات هي :

أ ـ الاحساس بالحاجة إلى تطوير المنهج :

لعل من الطبيعي أن يأتي تطوير المنهج استجابة لاحساس العاملين في مجال المناهج مثل : المعلمين والمشرفين التربويين بهذه الحاجة ، وأحياناً تأتي المبادأة من جانب سلطات الدولة العليا، ومن المفضل أن لايفرض التطوير على العاملين في الميدان التربوي ، بل لابـد من استثار الإحساس العام بضرورة التطوير حتى يتحمس له كل من يعمل في مجال التعليم ويدركـوا أهمية العمـل على تحقيق أهـداف التـطوّير واتجـاهاته ، وبذلك يشـاركـوا في تعزيز جهود التطوير، ويمكن أن تؤدي وسائل الاعلام وأجهزة التدريب والاشراف التربوي دوراً بارزاً في تحقيق ذلك .

ب ـ تحديد الأهداف التربوية :

يتم تحديد الأهداف في ضوء أيدلوجية المجتمع واحتياجاته الحاضرة والمستقبلة وأيضا في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وخصائص نمو الفرد ومطالبة ، وهذا التحديد يعتبر ضرورة لتحـديد مجالات الـدراسـة وتقويم الواقع واختيار المحتوى والخبرات والطرق والوسائل . . ونحو ذلك .

ج ـ وضع خطة للتطوير :

يجب وضع خطة للتطوير تتضمن الأهداف التعليمية الإجرائية ، وتحدد فيها الجوانب والمجـالات الـدراسية التي سينصب عليهـا التـطوير في كل مرحلة وعـدد السـاعـات

المخصصة لتدريس كل مجال، وطبيعة اليوم الدراسي، ومعدلات أداء العاملين في الميدان التعليمي، وتوصف أعمالهم بطريقة تعين على تحقيق الأهداف، وتراعى الخطط الحديثة والفروق الفردية بين التلاميذ وتتيح أمامهم فرص الاختيار لما يناسبهم من الموضوعات والنشاطات وفق قدراتهم واستعداداتهم، كما تتضمن الخطط الحديثة دراسات حياتية حديثة مثل: التربية للاستهلاك، والتربية للصحة والسعادة، والتربية للثقافة، وتهتم أيضا بتحقيق التكامل بين جوانب المعرفة وربط الدراسة بالبيئة والمجتمع والحياة.

د - اختيار المقررات الدراسية أو الخبرات التعليمية والتنسيق بينها:

ويتم اختيار المقررات في ضوء ماتكشف عنه الدراسات العلمية من تقويم الواقع وتحديد الأهداف الخاصة بكل مرحلة وكل مجال، وتحديد مستويات التلاميذ ومراعاة التقدم العلمي والتكنولوجي والامكانات المتاحة.

أما عملية تنسيق المقررات الدراسية أو الخبرات عد اختيارها فهي مسألة هامة لأنه بدونها يكون العبء الدراسي الذي يتحمله التلميذ في كل صف أكبر من الحدود المستطاعة، وذلك لأن كل لجنة من لجان التطوير قد تنظر إلى المقرر الذي تختاره، كما لو كان التلميذ لا يدرس سواه، لذا يجب الابتعاد عن الحشو والتكرار، وتوجيه الاهتمام نحو بناء المقررات الدراسية بشكل يتيح لها المساهمة في إكساب المهارات وتكوين الاتجاهات وتنمية أساليب التفكير العلمي، وهذا كله يستدعي التركيز على التعلم الذاتي ومراعاة الفروق الفردية.

هـ - اختيار الأنشطة المناسبة وتحديد الوسائل التعليمية التي تعمل على تحقيق أهداف المنهج.

و - تجريب المنهج ومتابعته:

ينبغي أن يخضع المنهج المطور للتجريب قبل تعميمه في المدارس، ويتطلب ذلك وضع خطة عامة تحدد أهدافه وموضوعاته ومدة استمرار مراحله والقائمين به والخاضعين له، وتوجد طرق عديدة لوضع المنهج المطور موضع التنفيذ سواء عن طريق إدخاله في بعض المدارس التجريبية، أو عن طريق عرضه في اجتماعات عامة للمعلمين ومناقشته،

وفي جميع الأحـوال ينبغي أن يشمـل التجـريب جميع مكـونـات المنهـج سواء في ذلك المقـررات الدراسية أو الكتب أو الطرق أوالوسائل أو النشاطات أو أساليب التقويم ، ويجب أن يستهـدف التجـريب التقـويم العلمي للمنهج المطور مع الاستعانة بجميع أساليب التقويم اللازمة ، وتنظيم نتائج التقويم وتحليلها وحصر المشكلات التي تظهر ومحاولة حلها بأسلوب علمي .

أمـا عملية متـابعـة التنفيذ فإنها تستـدعي القيام بعمليات تقـويم مستمـرة لجميع مكونات المنهج تمهيداً لمزيد من التطوير، فعملية تطويرالمنهج عملية متصلة ومستمرة .

ز - تنفيذ المنهـج :

بعـد أن تثبت صلاحية المنهـج الجـديد وفاعليته من خلال التجريب والمتابعة تأتي مرحلة التنفيذ ، وفي هذه الخـطوة يطبق المنهج على نطاق واسع في كل المدارس ، ويتم تنفيذه عن طريق المعلمين العاديين أو الذين أعدوا لذلك من جديد أو دربوا أثناء الخدمة على فلسفة المنهج المطور وأهدافه والمهارات والخبرات التي استحدثت والطرائق والوسائل الجديدة .

المراجع العربية

١ ــ القرآن الكريم.

٢ ــ إبراهيم بسيوني عميرة: المنهج وعناصره، ط٣، القاهرة: دار المعارف، ١٩٩١م.

٣ ــ إبراهيم محمد عطا: المناهج بين الأصالة والمعاصرة، القاهرة: مكتبة النهضةالمصرية، ١٩٩١م.

٤ ــ إبن تيمية: درء تعارض العقل والنقل، تحقيق محمد رشاد كامل، القاهرة: مطبعة المدني، ١٩٥٩م.

٥ ــ أبو الأعلى المودودي: مفاهيم إسلامية حولالدين والدولة، جدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع، ١٤٠٥هـ ـ ١٩٨٥م.

٦ ــ أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظريةوالتطبيق، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨١م.

٧ ــ أحمد حسين اللقاني: المنهج (الأسس، المكونات، التنظيمات)، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٥م.

٨ ــ أحمد خيرى كاظم، وجابر عبد الحميد: الوسائل التعليمية والمنهج، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٩م.

٩ ــ اسحق أحمد فرحان وآخرون: المناهج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، عمان: دار الفرقان، ١٤٠٤هـ ـ ١٩٨٤م.

١٠ ــ الدمرداش عبد المجيد سرحان، منير كامل: المناهج، ط ٢، القاهرة: دار العلوم للطباعة، ١٩٧٢م.

١١ ــ الدمرداش عبد المجيد سرحان: المناهج المعاصرة، ط ٤، الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٣.

١٢ ــ الراغب الأصفهاني: الذريعة إلى أحكام الشريعة، تحقيق طه عبد الرءوف، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٩٧٣.

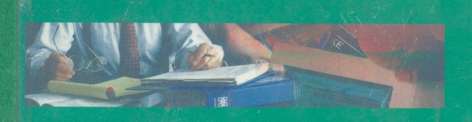
١٣ ـ جون ديوي: الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت وآخرون، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٥٤م.
١٤ ـ حسن شحاته وآخرون: المنهج (أسسه، بناؤه، تنظيمه، تقويمه، تطويره) القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٤م.
١٥ ـ حسن عبد العال: التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٨م.
١٦ ـ حسين سليمان قورة: الأصول التربوية في بناء المناهج، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٢م.
١٧ ـ حلمي الوكيل: تطوير المناهج، ط ٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٣م.
١٨ ـ صالح اللحيدان: الجهاد في الإسلام، ط ٢، الرياض: دار اللواء للنشر والتوزيع، ١٣٩٨هـ ـ ١٩٧٨م.
١٩ ـ صالح ذياب هندي وآخرون: تخطيط المنهج وتقويمه، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٩م.
٢٠ ـ عبد الحميد متولي: مبادىء نظام الحكم في الإسلام مع المقارنة بالمبادىء الدستورية الحديثة، ط ٣، الاسكندرية: منشأة المعارف، ١٩٧٧م.
٢١ ـ علي أحمد مدكور: منهج التربية الإسلامية، أصوله وتطبيقاته، الكويت: مكتبة الفلاح، ١٤٠٧هـ ـ ١٩٨٧م.
٢٢ ـ علي أحمد مدكور: نظريات المناهج التربوية، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٧م.
٢٣ ـ على أحمد مدكور: مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها، القارهة: دار الفكر العربي، ١٤١٨هـ ١٩٩٨م.
٢٤ ـ محمد خليل أبو العنين: فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠م.
٢٥ ـ عبد الرحمن الباني: مدخل إلى التربية في ضوء الإسلام، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م.
٢٦ ـ عبد الرحمن النحلاوي: أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، القاهرة: دار الفكر العربي، بدون تاريخ.
٢٧ ـ فرنسيس عبد النور: التربية والمناهج، القاهرة: مكتبة الأهرام، ١٩٧٣م.

٢٨ ــ محمد أمين المصري: المجتمع الاسلامي، الكويت: دار القلم، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م.
٢٩ ــ محمد جمال صقر: مفاهيم حديثة للمناهج الدراسية، بيروت: دار الأحد، ١٩٧١م.
٣٠ ــ محمد رشاد خليل: علم النفس الاسلامي العام التربوي، الكويت: دار القلم، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.
٣١ ــ محمد زياد حمدان: المنهج، الرياض: دار الرياض للنشر والتوزيع، ١٩٨٢م.
٣٢ ــ محمد صلاح الدين مجاور، وفتحي الديب: المنهج المدرسي (أسسه وتطبيقاته التربوية)، ط ٤، الكويت: دار القلم، ١٩٨٤م.
٣٣ ــ محد عبد العليم مرسي: المعلم والمناهج وطرق التدريس، الرياض: عالم الكتب، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م.
٣٤ ــ محمد عزت عبد الموجود وآخرون: أساسيات المناهج وتنظيماته، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م.
٣٥ ــ محمد عطية الإبراشي: التربية والإسلامية وفلاسفتها، القاهرة: دار الفكر العربي، بدون تاريخ:
٣٦ ــ محمد عماد الدين اسماعيل: المنهج العلمي وتفسير السلوك، ط ٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٠م.
٣٧ ــ محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، ط ٢، بيروت: دار الشروق، بدون تاريخ.
٣٨ ــ محمد شلتوت: الاسلام عقيدة وشريعة، ط ١٣، بيروت: دار الشروق، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٥م.
٣٩ ــ مسلم، صحيح مسلم، ح٧، القاهرة: محمد علي صبيح، بدون تاريخ.
٤٠ ــ نبيل السمالوطي: التنظيم المدرسي والتحديث التربوي، دراسة في إجتماعيات التربية، جدة: دار الشروق، ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م.
٤١ ــ نجاح يعقوب الجمل: نحو منهج تربوي معاصر، الجامعة الأردنية: كلية التربية، ١٩٨٢م.
٤٢ ــ وهيب سمعان وآخران: دراسات في المناهج، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٥م.

٤٣ ـ وهيب سمعان، محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٥م.
٤٤ ـ يحي هندام وآخر: المناهج (أسسها، تخطيطها، تقويمها)، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٠م.
٤٥ ـ يوسف القاضي، مقداد يالجن: علم النفس التربوي في الإسلام، الرياض: دار المريخ، ١٤٠٠هـ.
٤٦ ـ يوسف القرضاوي: الخصائص العامة في الإسلام، ط ٢، القاهرة: مكتبة وهبة، ١٤٠١هـ ـ ١٩٨١م.

المراجــع الأجنبيــة

1. Derr. Richard L. "Curriculum: Aconcept Education." Curriculum Inquiry. New York: John Wiley and Sons, 1977.
2. Eaton. James. Teaching in Focus: An AEC of the curriculum, Edinburgh: Oliver Boyd, 1975.
3. Flavil, J: Cognitive Development (Englewood, Cliffs, New Jersy. Prentice Hall, 1985).
4. Goodlad and Associates: The Study of Curriculum Practice. Curriculum Inquiry (New York, Mc Grow Hill book Co., 1977).
5. Hooper, Richard. (ed.) The Curriculum Context, Design and Development Edinburgh: Oliver and Boyd. 1975.
6. Kelly A.V: The cruuriculum: Theroy and Practicod (London, Harper and Row. ul 1980).
7. Mehrens. William A. and Irvin J. Lehmann. Measurement and Evaluation in Education and Psychology. 3rd ed. New York: Holt. Rinehart and Winston, 1984.
8. Richmond. (. Kenneth. The School Curriculum. London Methuen and Co., 1971.
9. Saylor. J. Alexander W. M,: Planning curriculum For School, (New York, Holt Rinehart and Winston. Inc. 1974).
10. Shipman. M.D. and Others, "Inside a curriculum Project", (London, Methuen and Com. 1974).
11. Tanner. Daniel and Laurel N. Tanner. Curriculum Development. New York: Macmillan Publishing Co.,1980.
12. Tanner Daniel, "Secondary curriculum" (New York, Harvard un. 1966).
13. Zais. Robert S. Crriculum Principles and Foundation New York: Harper and Row, C 1976.
14. William M. A.: "The changing High School curriculum" (New York Holt Rinehält and Winston. Inc. 1972).
15. Young.M. F: "An Approach to The Study of Curriculum As Socially Organized Knowledge", (London, Collier, Macmillan 1972).



المناهج الدراسية ، هى الترجمة العملية لأهداف التربية والتعليم وخططها واتجاهاتها . والمنهج بمفهومه الحديث وسيلة تستخدمها عملية التربية والتعليم لتحقيق أهدافها ، وهو بناء نظامي يتكون من عناصر ، وله مدخلات ، وتتم من خلاله عمليات ، تنتهي إلى مخرجات ، وتتمثل في المتعلمين الذين يُعدون بمستوى معين لخدمة أهداف تنمية المجتمع وبناء خبراته وتنميتها في الواقع الحضاري للأمه .

ودراسة المناهج الدراسية مطلب هام من مطالب إعداد المعلم العصرى ، وذلك أن أي منهج دراسي مهما بلغت كفاية تخطيطه واعداده لن يحقق أهدافه ، إلا بتفهم هذا المعلم ، الذي سيقوم بتنفيذه ، لأسس ومبادئ المنهج ، وأن يكون قادراً على نقد المناهج وابداء الرأي فيها .

ويأتي هذا الكتاب نتيجة لخبرة سنوات عديدة قام المؤلف خلالها بتدريس المناهج ، وشعوره الدائم بأهميتها فى البناء التعليمى والتربوي . ومن خلال منهج بحثي علمي يركز المؤلف على الأساسيات فى هذا الموضوع مقسما كتابه إلى ثمانية فصول أساسية تتفرع منها عدة مباحث . ففي الفصل الأول تطور مفهوم المنهج المدرسى . وفي الفصل الثاني عناصر المنهج المدرسى . و الفصل الثالث يناقش الأساس النفسي للمنهج المدرسي . وفي الفصل الرابع الأساس الفكري للمنهج المدرسي . أما الفصل الخامس فقد خصصه للأساس الاجتماعي للمنهج المدرسي . وفي السادس ، التقويم في التربية والتعليم . والسابع تنظيمات المناهج . أما الفصل الثامن فيطرح فيه أسس تطوير المنهج الدراسية .

ردمك: ٩-٤٦٧-٢٤-٩٩٦٠